



Universidade Nova de Lisboa

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas
Ciências e Tecnologia da Educação e da Formação

Competências e Inserção Sócio-profissional

Um Estudo de Caso

Lourenço da Conceição Frazão

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação – Educação e Desenvolvimento, sob a orientação da Professora Doutora Maria Teresa Morais de Oliveira.

Lisboa

2004

*Aos meus pais, Luciana e
Joaquim, por todo o carinho e
incentivos para a minha
formação.*

*Aos meus filhos, Pedro e Nuno,
porque o sonho comanda a
vida.*

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho de investigação é, normalmente, um acto que grande empenho pessoal, mas que envolve uma diversidade de pessoas que, de forma directa ou indirecta, contribuem para a sua concretização. Com elas partilhamos, não só conhecimento, ansiedades, desânimos, mas também alegrias, satisfação pessoal e profissional.

Quero expressar a minha gratidão à Professora Doutora Maria Teresa Oliveira por me ter concedido o privilégio de aceitar orientar esta tese. O seu amplo conhecimento e saber, a competência e rigor científico e a pertinência das suas críticas foram desafios e incentivos fundamentais que me ajudaram a estruturar ideias e a desenvolver uma atitude mais reflexiva. Quero reafirmar o meu reconhecimento pelas suas qualidades humanas tendo, em momentos difíceis, sabido encontrar a palavra amiga, a tolerância, a solidariedade, e os incentivos reconfortantes para prosseguir a minha “viagem”. Obrigado também pela sua paciência, sacrifício acrescido, mesmo em momentos em que o sua saúde o desaconselhavam, na leitura, nas anotações e nas sugestões pertinentes que formulou. O desafio para participar em projectos de âmbito Europeu, constituiu, igualmente, um marco importante de reconhecimento, o qual se traduziu num enriquecimento pessoal e profissional.

O meu reconhecimento à direcção do Instituto Profissional de Transportes e à Empresa de Transportes de Mercadorias *Luís Simões* pelo apoio e pelas facilidades concedidas na recolha de dados. Obrigado, também, a todos aqueles que se prestaram a colaborar para o levantamento dos dados que possibilitaram a realização do trabalho empírico.

Um agradecimento especial ao amigo e colega Eng. António Gama, pela solidariedade, pelas palavras de ânimo e incentivos constantes. Obrigado pelo despertar de novos horizontes e pelas experiências profissionais proporcionadas.

Aos meus colegas de mestrado, obrigado pelo convívio, pela amizade partilhada, pela tolerância e reconhecimento dos saberes individuais. Um obrigado especial à Luísa Paula, pelas palavras de ânimo nos diferentes momentos da minha vida pessoal e profissional.

Ao Dr. Eduardo Castro, pela amizade, pelos desafios proporcionados, pelos incentivos e pelas facilidades concedidas.

À Nita e ao João amigos incondicionais os quais, mesmo em momentos conturbados da sua vida pessoal, souberam com dignidade invulgar manifestar, das mais diversas formas, apoio, disponibilidade, amizade e solidariedade sem limites. Obrigado a ambos.

Finalmente, agradeço à minha família. Aos meus pais Luciana e Joaquim, elementos base da minha formação, que com sacrifício e muita esperança, lutaram para me proporcionar uma vida diferente. Ao longo da vida sempre souberam estar a meu lado e manifestar, com a

isenção devida, o apoio e carinho na tomada das decisões mais difíceis. E, como a vida é feita de percursos e momentos, também aqui e com idade avançada, souberam com muita mestria ser o suporte da estabilidade afectiva, tão importante, para a feitura deste tipo de trabalhos. Aos meus filhos Pedro e Nuno, motivo de muitos orgulhos, por acreditar que são capazes de contribuir para um futuro melhor. Obrigado pelo carinho, apoio e solidariedade interior. Grato, também, por terem sabido compreender os momentos fisicamente ausentes. Que cada um saiba usufruir, partilhar e aprender o que representa cada momento da vida e encontrar, o caminho para a sua realização e satisfação pessoal e profissional. Cá estarei...

Quero agradecer os meus Amigos e a todos aqueles que me proporcionaram diferentes vivências e experiências de vida, tenham elas sido positivas ou negativas. As experiências de vida devem ser entendidas como contributos que nos ajudam a reflectir e a encontrar elementos estruturantes do nosso percurso de vida, o qual como identidade própria nos confere o direito de ser a pessoa que há em cada um de nós.

RESUMO

Os desafios de uma sociedade em mudança permanente exigem, da escola e das empresas, novas formas de cooperação. O desenvolvimento, nos indivíduos, de um conjunto alargado de competências-chave, permite responder às solicitações da sociedade actual, em que se cruzam a diversidade, a contingência, o imprevisto, a inovação e a competitividade.

A transição da escola para o mundo do trabalho é uma fase marcante do projecto de vida dos jovens. Para estes o desempenho de uma actividade profissional e a forma como se processa a inserção sócio-profissional têm reflexos nos seus projectos pessoais e profissionais.

Neste estudo, procurámos compreender a importância do desenvolvimento de competências-chave nos jovens como elemento facilitador do desempenho da actividade profissional e do processo de inserção sócio-profissional.

A investigação de carácter qualitativa e compreensiva teve por base o estudo de caso. O trabalho empírico foi desenvolvido numa Escola Profissional (EP) e numa grande empresa de transportes rodoviário de mercadorias e contou com a participação de alunos, de professores/formadores, de jovens em inserção sócio-profissional e de responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos.

O modelo das EPs afigura-se promotor do desenvolvimento de competências facilitadoras da inserção sócio-profissional, de melhor preparação para a actividade profissional, de maior facilidade de conclusão de estudos secundários e de acesso ao emprego.

Não existe consenso entre as competências-chave promovidas pela escola, as tidas como desejáveis e as valorizadas pelos empregadores. A cultura organizacional parece determinar a relevância atribuída pelas empresas ao tipo de competências, a qual, por sua vez, pode influenciar a opinião dos jovens relativamente à importância das mesmas.

O nosso contributo em termos de recomendações está dirigido para a necessidade de aprofundar estudos conducentes à implementação de métodos e técnicas de aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências-chave, à adequação da estrutura curricular às necessidades dos jovens e do sistema económico, à preparação de professores/formadores para novos papéis e funções, à valorização social das EPs como modelo de educação/formação, à sensibilização para a necessidade da cooperação escola-empresa no processo de educação/formação, à definição de medidas e incentivos sociais e fiscais que garantam a empregabilidade e o crescimento de recursos humanos qualificados.

Palavras-chave: Educação, formação inicial, escolas profissionais, inserção sócio-profissional, qualificações, competências-chave.

ABSTRACT

The challenges from a changing society claim new kinds of cooperation from school and enterprises. The development of a broad set of key competencies answers to the demands of the current society, where the diversity, the uncertainty, the unexpected, the innovation, and the competitiveness are interconnected.

The transition from school to work is a relevant phase in the youth life project. The development of a professional activity and how to process the social-professional placement influence their personals and professionals projects.

In this study, we tried to understand the importance of the development of the youth key competencies as a facilitator factor for professional activity and for the process of the social – professional placement.

The qualitative and comprehensive research was based on the case study. The empirical work was developed in a professional school (EP) and in a road transportation of goods enterprise. Students, teachers, trainers, youth in placement, and the responsible for the selection and recruitment of human resources were included in this study.

The EP's training model seems to promote key competencies better preparation for professional activity, facility in the conclusion of secondary studies and high employability.

There are no consensus between key competencies promoted by the school, the desirables by students and the required by employers. The organizational culture seems establish the relevance of certain kind of competencies, which can influence the young opinion about them.

As recommendations we suggest to study in deep, methods and techniques for key competencies learning, adjustments of curricular structures to students and economic system needs, teachers/trainers training for new roles, how to value the EP's as a educational and training model, how to develop the awareness for cooperation between school enterprise, the influence of social measures and financial incentives for employability and development of human resources.

Key words: Education, initial training, professional schools, social and professional placement, qualifications, key competencies.

ÍNDICE DE MATÉRIAS	9
ÍNDICE DE QUADROS	15
ÍNDICE DE GRÁFICOS	17
SIGLAS	19
INTRODUÇÃO	21
1 - Motivações Pessoais	21
2 - Pertinência do Estudo	23
3 - Problemática da Investigação	24
3.1 - Questões de Investigação	24
3.2 - Objectivos da Investigação	25
4 - Plano da Investigação	26
Nota Conclusiva	26
I PARTE	27
Nota Introdutória	27
CAPÍTULO I - OS DESAFIOS EMERGENTES DE UM MUNDO EM MUDANÇA.....	29
Nota Introdutória	29
1 - As Incertezas de um Mundo em Mudança.....	29
1.1 - Uma Nova Visão do Mundo - A Ruptura	33
2 - Noção de Sistema.....	36
2.1 - Características do Sistema	37
Nota Conclusiva	38
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS.....	39
Nota Introdutória	39
1 - Educação e Desenvolvimento	39
2 - Educação/Formação e Desenvolvimento Económico.....	40
2.1 - Educação/Formação e Desenvolvimento - A Perspectiva da Intervenção Política.....	45
2.1.1 - Os Recursos Humanos e as Novas Exigências da Competitividade	49
2.1.2 - A Gestão Estratégica - Uma Nova Visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos.....	53
Nota Conclusiva	57
CAPÍTULO III - QUALIFICAÇÕES E COMPETÊNCIAS	59
Nota Introdutória	59
1 - Qualificação e Competência	59
2 - O Conceito de Competência e as Diferentes Correntes Teóricas	65
2.1 - Competências-chave ou Nucleares	70
2.2 - Capacidades Transversais ou Capacidades-chave	71

2.3 - Atitudes de Auto-Formação " <i>Soft Skills</i> "	72
2.3.1 - <i>A Organização Qualificante</i>	74
2.4 - Basic Skills, Key/core Skills, Generic skills or Competence Transversales.....	75
2.5 - Competências de 3ª Dimensão.....	79
2.5.1- <i>Os Comportamentos Profissionais e Sociais</i>	79
2.5.2 - <i>As Atitudes</i>	80
2.5.3 - <i>As Capacidades Criativas</i>	81
2.5.4 - <i>As Atitudes Existenciais e Éticas</i>	81
2.6 - Qualificações-chave/Competências-chave.....	82
Nota Conclusiva	86
CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO E A INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL... 89	
Nota Introdutória	89
1- A Inserção Sócio-profissional como Processo.....	90
2 - Inserção Sócio-profissional e Emprego	92
3 - Uma Educação/Formação para a Inserção Sócio-profissional.....	94
Nota Conclusiva	98
Síntese da Primeira Parte.....	98
II PARTE 101	
Nota Introdutória.....	101
CAPÍTULO V – METODOLOGIA..... 103	
Nota Introdutória.....	103
1 - Opções Metodológicas.....	103
1.1 - A Emergência de um Novo Paradigma de Investigação - A Sistémica	103
1.2 - Estudo de Caso.....	105
1.2.1 - <i>Tipos de Estudos de Caso</i>	108
1.2.2 - <i>Potencialidades e Limitações do Estudo de Caso</i>	111
2 - Contexto e População do Estudo	113
2.1 - Definição do Caso em Estudo.....	113
2.1.1- <i>Caracterização da Escola</i>	114
2.1.2 - <i>Caracterização do Sector de Transportes Rodoviário de Mercadorias</i>	117
2.2 - Grupos Intervenientes no Estudo	121
3 - Competências-chave Seleccionadas para o Estudo.....	122
3.1 - Dimensões de Análise.....	123
3.1.1 - <i>Trabalhar em Equipa</i>	124
3.1.2 - <i>Relações Interpessoais</i>	127
3.1.3 - <i>Adaptação à Mudança</i>	128
3.1.4 - <i>Organização e Gestão Individual do Trabalho</i>	132
3.1.5 - <i>Comunicação (Oral, Escrita) e Argumentação</i>	135

3.1.6 - <i>Aprender a Aprender e Aprender a Pensar</i>	137
3.1.7 - <i>Socialização</i>	139
4 - Instrumentos Metodológicos	142
4.1 - Os Documentos	142
4.2 - Inquérito por Questionário	143
4.2.1 - <i>Procedimentos</i>	144
4.2.2 - <i>Objectivos do Inquérito por Questionário</i>	145
4.2.3 - <i>Descrição do Questionário aos Alunos em Processo de Educação/Formação Inicial</i>	146
4.2.4 - <i>Descrição do Questionário aos Jovens em Processo de Inserção Sócio-profissional</i>	148
4.3 - Inquérito por Entrevista	152
4.3.1 - <i>Procedimentos</i>	153
4.3.2 - <i>Escolha dos Entrevistados</i>	154
4.3.3 - <i>Descrição da Entrevista a Alunos em Processo de Educação/Formação Inicial</i>	155
4.3.4 - <i>Descrição da Entrevista a Professores/Formadores de Escola Profissional</i>	157
4.3.5 - <i>Descrição da Entrevista a Jovens em Processo de Inserção Sócio-profissional</i>	159
4.3.6 - <i>Descrição da Entrevista ao Responsável pela Selecção e Recrutamento de RH</i>	161
5 - Tratamento dos Dados	163
5.1 - <i>Análise de Conteúdo</i>	164
Nota Conclusiva	165
CAPÍTULO VI - RESULTADOS	167
Nota Introdutória	167
1 - Inquérito por Questionário aos Alunos em Formação Inicial	167
1.1 - <i>Caracterização dos Grupos em Processo de Formação Inicial</i>	167
1.2 - <i>Percurso Educativo</i>	168
1.3 - <i>Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional</i>	169
1.4 - <i>Importância da Escola Promover o Desenvolvimento de Competências-chave</i>	171
1.5 - <i>Competências-chave Desejáveis pelos Alunos</i>	171
1.6 - <i>Competências-chave Promovidas pela Escola</i>	173
2 - Inquérito por Entrevista aos Alunos em Formação Inicial	175
2.1 - <i>Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional</i>	175
2.2 - <i>Importância do Diploma de Certificação Profissional</i>	176
2.3 - <i>Importância da Escola promover o Desenvolvimento de Competências-chave</i>	178
2.4 - <i>Motivações e Expectativas Relativas ao Curso/Escola Profissional</i>	182
2.5 - <i>Estereótipo de Género face ao Curso das Escolas Profissionais</i>	182
2.6 - <i>Aspectos Positivos do Curso/Escola Profissional</i>	183
2.7 - <i>Aspectos Negativos do Curso/Escola Profissional</i>	184
2.8 - <i>Métodos e Técnicas de Aprendizagem para o Desenvolvimento de Competências-chave</i>	186
2.9 - <i>Aspectos Facilitadores da Inserção Sócio-profissional</i>	187

2.10 - A Inserção Sócio-profissional na Construção dos Projectos Pessoais e Profissionais.....	188
3 - Inquérito por Entrevista aos Professores/Formadores	189
3.1 - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional	189
3.2 - Importância do Diploma de Certificação Profissional	190
3.3 - Importância da Escola Promover o Desenvolvimento de Competências-chave	192
3.4 - Aspectos Positivos do Curso/Escola Profissional.....	195
3.5 - Aspectos Negativos do Curso/Escola Profissional	196
3.6 - Estatuto Social das Escolas Profissionais	196
3.7 - Mudanças Tecnológicas e o Desenvolvimento de Competências-chave	197
3.8 - Métodos e Técnicas de Aprendizagem para o Desenvolvimento de Competências-chave	198
3.9 - Cooperação Escola - Empresa	199
3.10 - Aspectos Facilitadores da Inserção Sócio-profissional.....	200
3.11 - A Inserção Sócio-profissional na Construção dos Projecto Pessoais e Profissionais	201
Síntese dos Inquéritos por Questionário e Entrevista aos Alunos em Formação Inicial e aos Professores/Formadores	202
4 - Inquérito por Questionário aos Jovens em Inserção Sócio-profissional	205
4.1 - Caracterização dos Grupos em Processo de Inserção Sócio-profissional	205
4.2 - Situação Profissional.....	206
4.3 - Percurso Educativo	208
4.4 - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional	211
4.5 - Importância da Escola Promover o Desenvolvimento de Competências-chave	212
4.6 - Competências-chave Desejáveis pelos Jovens.....	213
4.7 - Competências-chave Promovidas pela Escola.....	215
4.8 - Competências-chave Valorizadas pelos Empregadores.....	217
4.9 - Aspectos Facilitadores da Inserção Sócio-profissional - Papel das Empresas.....	221
4.9.1 - Competências-chave Promovidas pelas Empresas	221
4.9.2 - Factores Facilitadores Promovidos pelas Empresas.....	223
4.9.3 - Desenvolvimento de Competências Características do Modelo Taylorista.....	224
4.10 - Dificuldades de Inserção Sócio-profissional.....	225
4.10.1 - Influência da Perspectiva Taylorista	225
4.10.2 - Ausência do Desenvolvimento de Competências-chave.....	226
4.10.3 - Deficiências de Formação Inicial.....	228
4.11 - A Inserção Sócio-profissional na Construção dos Projectos Pessoais e Profissionais.....	229
5 - Inquérito por Entrevista a Jovens em Processo de Inserção Sócio-profissional	230
5.1 - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional	230
5.2 - Razões de Insucesso nas Escolas Profissionais.....	232
5.3 - Importância do Diploma de Certificação Profissional	232
5.4 - Factores de Empregabilidade dos Diplomados pelas Escolas Profissionais.....	234

5.5 - Aspectos Positivos do Curso/Escola Profissional.....	235
5.6 - Aspectos Negativos do Curso/Escola Profissional	235
5.7 - Competências-chave Desejáveis pelos Jovens em Inserção Sócio-profissional	236
5.8 - Competências Valorizadas pelos Empregadores	237
5.9 - Aspectos Facilitadores da Inserção Sócio-profissional - Papel das Empresas.....	238
5.9.1 - Competências-chave Promovidas pelas Empresas	239
5.9.2 - Relações Interpessoais e Socialização.....	240
5.9.3 - Valores e Cultura Organizacional.....	241
5.10 - A Inserção Sócio-profissional na Construção dos Projectos Pessoais e Profissionais.....	241
6 - Inquérito por Entrevista a Responsável pela Selecção e Recrutamento de RH de uma Empresa de Transportes Rodoviário de Mercadorias	242
6.1 - Factores de Empregabilidade dos Diplomados pelas Escolas Profissionais	242
6.2 - Importância do Diploma de Certificação Profissional	244
6.3 - Competências-chave Valorizadas pelos Empregadores.....	244
6.4 - Aspectos Facilitadores da Inserção Sócio-profissional - Papel das Empresas.....	245
6.4.1 - Competências-chave Promovidas pela Empresa	247
6.4.2 - Relações Interpessoais e Socialização.....	248
6.4.3 - Valores e Cultura das Organizações	249
6.4.4 - Cooperação Escola-Empresa.....	250
6.5 - A Inserção Sócio-profissional na Construção dos Projectos Pessoais e Profissionais.....	252
Síntese do Inquérito por Questionário e Entrevista aos Jovens em Inserção Sócio-profissional e ao Responsável pela Selecção e Recrutamento de Recursos Humanos	253
Nota Conclusiva	256
Síntese da Segunda Parte.....	258
CONCLUSÃO.....	261
Limitações da Investigação	266
Recomendações para Investigações Futuras	267
BIBLIOGRAFIA	273
ANEXO A.....	283
Inquérito por Questionário aos Alunos em Processo de Educação/Formação Inicial	285
Inquérito por Questionário aos Jovens em Processo de Inserção Sócio-profissional	291
ANEXO B.....	301
Guião de Inquérito por Entrevista a Alunos em Processo de Educação/Formação Inicial	303
Guião de Inquérito por Entrevista a Professores/Formadores de Escola Profissional	307
Guião de Inquérito por Entrevista a Jovens em Processo de Inserção Sócio-profissional	311
Guião de Inquérito por Entrevista ao Responsável pela Selecção e Recrutamento de RH	315
ANEXO C.....	319

ANEXO D.....	323
---------------------	------------

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro VI.I - Idades e Género dos Alunos em Formação Inicial	167
Quadro VI.II - Insucesso Escolar por Ciclos – Alunos em Formação Inicial	168
Quadro VI.III - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional - Alunos em Formação Inicial	169
Quadro VI.IV - Importância da Escola Promover o Desenv. de Competências-chave - Alunos em Formação Inicial.....	171
Quadro VI.V - Competências Desejáveis - Percepção dos Alunos em Formação Inicial	172
Quadro VI.VI - Competências Promovidas pela Escola - Percepção dos Alunos em Formação Inicial	173
Quadro VI.VII - Idades e Género dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	205
Quadro VI.VIII - Situação face ao Emprego - Jovens em Inserção Sócio-profissional	206
Quadro VI.IX - Mobilidade de Emprego – Jovens em Inserção Sócio-profissional	206
Quadro VI. X - Tempo de Acesso ao 1º Emprego - Jovens em Inserção Sócio-profissional.....	207
Quadro VI.XI - Vínculo Contratual - Jovens em Inserção Sócio-profissional.....	208
Quadro VI.XII - Insucesso Escolar por Ciclos - Jovens em Inserção Sócio-profissional	209
Quadro VI.XIII - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional - Jovens em Inserção Sócio-profissional	211
Quadro VI.XIV - Importância da Escola Promover o Desenvolvimento de Competências-chave - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional.....	212
Quadro VI.XV - Competências-chave Desejáveis: Importância como Facilitadoras da Inserção Sócio-profissional - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional.....	213
Quadro VI.XVI - Competências Características do modelo Taylorista Desenvolvidas pela Escola: Importância como Facilitadoras da Inserção Sócio-profissional - Percepção dos Jovens.....	215
Quadro VI.XVII - Competências-chave Promovidas pela Escola - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional.....	216
Quadro VI.XVIII - Competências-chave Valorizadas pelos Empregadores - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	218
Quadro VI.XIX - Competências-chave Promovidas pelas Empresas com vista a Facilitar a Inserção Sócio-profissional - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	221

Quadro VI.XX - Factores Promovidos pelas Empresas com vista a Facilitar a Inserção Sócio-profissional - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional.....	223
Quadro VI.XXI - Competências Características do Modelo Taylorista Promovidas pelas Empresas com vista a Facilitar a Inserção Sócio-profissional - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	224
Quadro VI.XXII - Dificuldades de Inserção Motivadas por Ambiente Organizacional Característico do Modelo Taylorista – Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	225
Quadro VI.XXIII - Dificuldades de Inserção Sócio-profissional Motivadas pelo não Desenvolvimento de Competências-chave - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	227
Quadro VI.XXIV - Dificuldades de Inserção Sócio-profissional Motivadas por Deficiências de Formação Inicial - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	228
Quadro VI.XXV - Representações da Inserção Profissional - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	229
Quadro VI.XXVI – Habilitações de Entrada na Escola Profissional - Alunos em Formação Inicial..	321
Quadro VI.XXVII – Ocupação dos Alunos que Interromperam os Estudos.....	321
Quadro VI.XXVIII – Competências-chave da Dimensão de Análise. Agrupamento das Questões. ..	321
Quadro VI. XXIX - Relação entre as Competências Desejáveis e Promovidas pela Escola - Percepção dos Alunos	321
Quadro VI.XXX – Habilitações de Entrada na Escola Profissional – Jovens em Inserção Sócio-profissional	321
Quadro VI.XXXI – Insucesso por Grupos – Alunos e Jovens em Inserção Sócio-profissional.....	322

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico VI.1 - Competências Desejáveis e Promovidas pela Escola – Percepção dos Alunos em Formação Inicial.....	174
Gráfico VI.2 - Retenções por Ciclo: Jovens em Inserção Sócio-profissional e Alunos em Formação Inicial.....	210
Gráfico VI.3 - Competências Desejáveis - Percepção dos Alunos e dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	214
Gráfico VI.4 - Competências Promovidas pela Escola - Percepção dos Alunos e dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	217
Gráfico VI.5 - Competências Valorizadas pelos Empregadores e Promovidas pela Escola - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	219
Gráfico VI.6 - Relação entre as Competências Valorizadas, Promovidas e Desejáveis - Percepção dos Jovens	220
Gráfico VI.7 - Competências Valorizadas e Promovidas pelas Empresas - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional	222

SIGLAS

ACOA	Advisory Committee for Labour and Vocational Education/ Adviescommissie Onderwijs Arbeid
ANESPO	Associação Nacional das Escolas Profissionais
ANTRAM	Associação Nacional dos Transportes Públicos Rodoviários de Mercadorias
CAEL	Council for Adult and Experiential Learning
CEA	Conselho Europeu de Amesterdão
CEDEFOP	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CESE	Curso de Estudos Superiores Especializados
CNAM	Conservatoire National des Arts et Métiers
DAPP	Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (ME)
DGTT	Direcção Geral dos Transportes Terrestres
EPP	Employee Potential Programm
EPs	Escolas Profissionais
ERT	Mesa Redonda dos Industriais Europeus
ETF	European Training Foundation
EUROTECNET	European Community Networking Programme for Organisations Involved in the Vocational Training with or about new Technology
FESTRU	Federação dos Sindicatos de Transportes Rodoviários Urbanos
G7	Grupo dos 7 Países mais Ricos do Mundo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INOFOR	Instituto para a Inovação na Formação
IRDAC	Comité Assesor de I&D de La Comission European
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MQE	Ministério da Qualificação e do Emprego
NCVQ	National Council for Vocational Qualifications
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
PAP	Prova de Aptidão Profissional
PMEs	Pequenas e Médias Empresas
PNB	Produto Nacional Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RH	Recursos Humanos
SPP	Student Potential Programm
UE	União Europeia
UNIVA	Unidade de Inserção na Vida Activa

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade fortemente caracterizado pela incerteza, instabilidade e mudança, fruto de profundas modificações sociais e económicas a que não são alheias a evolução rápida da ciência e da tecnologia.

A problemática da educação/formação e, particularmente, a formação dos jovens em contexto de escola e de trabalho afigura-se-nos como pertinente. Esta assumpção está baseada na análise da situação sócio-económica em que a precariedade de emprego é uma realidade e em que o processo de educação/formação deve, cada vez mais, privilegiar o indivíduo enquanto pessoa e futuro recurso humano.

Atendendo ao momento que atravessamos em que outros saberes, que não apenas os técnicos, ganham cada vez mais peso, defendemos que o processo de educação/formação deve ser orientado no sentido de promover o desenvolvimento de um conjunto alargado de competências que permitam aos indivíduos desempenhar uma actividade profissional e ocupar um lugar na sociedade.

As competências, afiguram-se como cruciais por facilitarem a integração sócio-profissional dos jovens e responder às solicitações emergentes do actual contexto sócio-económico. Neste sentido as competências contribuem para a formação integral do indivíduo, permitindo-lhe o desenvolvimento de um leque de saberes, onde o saber “fazer”, o saber “ser”, o saber “estar” e o saber “estar com os outros” assumem um lugar preponderante na educação/formação dos jovens enquanto cidadãos e profissionais.

Um dos objectivos da nossa investigação é procurar, através de uma visão sistémica reflexiva, compreender qual a importância do desenvolvimento nos jovens de competências, entendidas como valorativas da sua formação integral e de como estas podem facilitar a sua inserção sócio-profissional.

1 - Motivações Pessoais

As motivações pessoais para a realização do presente estudo decorrem, de um modo global, da construção do nosso trajecto de vida.

O gosto pela descoberta, do “como funciona” e de “como se faz”, sempre despertou em nós uma curiosidade muito vincada, o que levou à escolha de um curso de Engenharia de Máquinas. Durante este percurso e numa época em que ainda se desenvolviam grandes projectos industriais, a sua conclusão coincide com um período de recessão económica, a que se alia um período conturbado da nossa História.

Sem que exista uma relação entre estes factos, no final da formação inicial, crescem em nós o desejo de envolvimento numa área de conhecimento específico que se identifica com o bem estar das pessoas - a higiene e prevenção e segurança no trabalho, do que propriamente com a área da produção ou dos projectos de Engenharia.

Mais tarde, como profissional de educação, tendo compreendido que o modelo técnico-organizacional indiciava mudanças, procurámos reflectir sobre que papel cabia à escola na preparação dos jovens para prosseguirem os seus estudos ou para ingressarem numa actividade profissional.

Foi um período de actividade profissional muito dedicado à escola, da sua promoção e de envolvimento desta com a comunidade em que se inseria. Estes aspectos reforçaram a tomada de consciência da importância de proporcionar aos alunos uma melhor inter-acção com as dinâmicas formativas ao nível dos saberes e dos conhecimentos diversificados.

Para o profissional de educação a riqueza destes aspectos da formação dos jovens criava, cada vez mais, interrogações no sentido de como adoptar uma atitude crítica e de ruptura com os métodos e as técnicas de ensino/aprendizagem tradicionais. Simultaneamente, tentávamos reflectir sobre que competências promover nos jovens de modo a que estes se desenvolvessem enquanto pessoas e futuros recursos humanos.

O confronto destas preocupações aliada às condições especiais da escola, onde prestávamos serviço permitiu-nos desenvolver metodologias de aprendizagem diversificadas. Estas metodologias facilitavam o desenvolvimento de uma base de conhecimento alargado, em que os alunos adquiriam o gosto pela pesquisa, a descoberta, a autonomia e fomentavam a auto-estima e a auto-confiança.

A necessidade de aprofundamento do conhecimento teórico que desse resposta às nossas interrogações e incertezas, de modo a fundamentar estratégias de ensino/aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências, surgiu na sequência da realização de um trabalho de investigação no âmbito de um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Gestão Escolar.

Uma primeira abordagem teórica sobre as diferentes linhas de investigação do conceito de competência, nomeadamente o de competências-chave permitiu-nos estar mais atentos à importância crescente que este conceito representava no quadro de uma sociedade complexa e em mudança permanente. Esta abordagem forneceu-nos algumas “pistas” que consolidaram as nossas preocupações sobre a necessidade de desenvolver metodologias capazes de promover um ensino/aprendizagem capaz de dar resposta às exigências da sociedade em termos de educação/formação dos indivíduos.

O conhecimento mais aprofundado acerca da pertinência das competências para o desempenho actual de uma actividade profissional, aliado ao facto da nossa carreira profissional se desenvolver enquanto professor do ensino secundário, trabalhando com alunos dos anos terminais, quer dos cursos de formação profissional, quer dos cursos de formação geral, reforçou a nossa sensação de fragilidade relativamente às competências desenvolvidas em contexto de formação inicial escolar.

O facto de não termos encontrado literatura disponível que relacionasse a importância das competências com a inserção sócio-profissional, renovou o nosso interesse e curiosidade pelo desconhecido, isto é, pela compreensão de fenómenos pouco explicados.

Dada a pertinência da importância das competências no processo de inserção sócio-profissional, a sua compreensão e explicação despertaram em nós a motivação suficiente para encetar uma investigação onde fosse possível construir uma base teórica sólida assente numa reflexão holística, que nos permitisse intervir profissionalmente numa perspectiva de mudança de práticas.

2 - Pertinência do Estudo

A problemática da transição dos jovens da escola para o mundo do trabalho e a correspondente inserção sócio-profissional reveste-se de significado especial para todos os intervenientes no processo de educação/formação.

Os estudos conhecidos centram-se na inserção dos jovens no mundo do trabalho visto segundo a perspectiva dos indivíduos já em actividade profissional e dos empregadores. Esta perspectiva de análise colocava um vazio no papel da escola e das empresas, ou seja, subestimava-se o contributo da escola e das empresas enquanto facilitadores do processo de inserção sócio-profissional dos jovens na vida activa.

Para promover o desenvolvimento de um conjunto de competências nos alunos que facilite a sua inserção sócio-profissional é preciso conhecer as necessidades e as realidades do sistema sócio-económico. Por isso, sentimos a necessidade de conhecer qual era a disponibilidade dos empregadores para cooperar com a escola no sentido de possibilitar a troca de conhecimento, articulando a formação em contexto escolar com o de trabalho.

Durante o desenvolvimento do estudo tivemos, por vezes, a percepção da dependência da escola face aos seus promotores e às empresas do sector de actividade em que o curso se inseria. Esta dependência, que não foi possível confirmar, é aqui referida pois pretendemos lançar um alerta para a necessidade de afirmação e autonomia das Escolas Profissionais (EPs).

Em muitos casos, estas parecem ter apenas sucesso enquanto prepararem alunos de acordo com os requisitos que as empresa e os promotores desejarem.

Se houver dependência da escola face às empresas a capacidade negocial da escola fica reduzida, correndo esta o risco de estar a preparar alunos com um leque de competências muito específicas, limitando a mobilidade, a transversalidade e a transferibilidade de competências para outras actividades e contextos organizacionais. Tendo em conta o clima de mudança permanente que caracteriza a sociedade actual, as limitações referidas não têm reflexos apenas na carreira pessoal e profissional dos indivíduos, mas igualmente na competitividade das empresas.

3 - Problemática da Investigação

A inserção sócio-profissional dos jovens representa para todos os intervenientes no processo de educação/formação uma preocupação constante.

A transição da escola para o mundo do trabalho representa, provavelmente, para alguns jovens, o culminar de um percurso escolar onde se fizeram projectos pessoais e profissionais, onde as representações e expectativas criadas por cada um deles não são, obviamente, coincidentes. Partimos do pressuposto que para responder a essas expectativas o projecto educativo tem de promover o desenvolvimento de um conjunto de competências, por nós designadas competências-chave, que tornem os jovens aptos a encarar com confiança a vida e a actividade profissional. Ou seja, é preciso preparar os jovens para os problemas emergentes da sociedade de modo a que cada um possa ser um cidadão livre e reconhecido socialmente como pessoa activa e participante na construção da comunidade em que se insere.

Outro pressuposto de partida refere-se à necessidade de se concretizar formas de cooperação entre a escola e as empresas de modo a contribuir para a educação/formação de recursos humanos profissionalmente competentes e preparados para fazer face aos desafios da competitividade, da inovação e da criatividade. Tal significa, que a escola deve desenvolver um conjunto de saberes profissionais de âmbito alargado, de modo a assegurar um vasto campo de conhecimentos técnicos e sociais.

3.1 - Questões de Investigação

A partir das preocupações expressas, anteriormente, formulámos a seguinte questão:

O desenvolvimento de competências-chave facilita a inserção sócio-profissional dos jovens na vida activa?

Esta questão permitiu-nos formular três sub-questões, que representam vertentes possíveis para a abordagem do nosso processo de investigação:

- ♦ *Que contextos de educação/formação são favoráveis ao desenvolvimento de competências-chave?*
- ♦ *A inserção sócio-profissional dos jovens representa para estes um momento importante na construção dos seus projectos pessoais e profissionais?*
- ♦ *Os valores da cultura organizacional podem influenciar a valorização e a importância das competências-chave?*

A partir do estudo da problemática, pretendemos construir um quadro de conhecimento teórico suficientemente abrangente que nos permita, a partir do nosso caso, transferir para contextos semelhantes da realidade educativa, atitudes e práticas educativas que possam promover o desenvolvimento de sujeitos social e profissionalmente competentes.

3.2 - Objectivos da Investigação

De modo a consubstanciar as motivações afluídas e da problemática propomo-nos, com esta investigação, reflectir em torno de um conjunto de objectivos, que nos permitam compreender e relacionar a importância do desenvolvimento de competências-chave em contexto de educação/formação inicial com o processo de inserção sócio-profissional dos jovens.

Nestes termos, com o desenvolvimento do estudo pretendemos contribuir para a compreensão da importância do processo de educação/formação na inserção sócio-profissional dos jovens, de modo a fazer recomendações que atenuem o fosso entre o sistema educativo e o económico.

Mais especificamente, a investigação centra-se nos seguintes objectivos:

- ♦ Compreender a importância do desenvolvimento de competências-chave como elemento facilitador do processo de inserção sócio-profissional dos jovens;
- ♦ Comparar as competências-chave tidas, na representação dos alunos e dos jovens em processo de inserção sócio-profissional, como desejáveis, as promovidas pelo sistema de educação/formação e as valorizadas pelos empregadores, com vista a facilitar a inserção sócio-profissional;
- ♦ Compreender a influência do processo de inserção sócio-profissional na construção dos projectos pessoais e profissionais dos jovens.

4 - Plano da Investigação

Equacionados a problemática, as questões de investigação, os objectivos e a sua articulação procedemos, posteriormente, à construção dos instrumentos metodológicos, à leitura dos resultados obtidos e formulámos as conclusões e recomendações.

O nosso trabalho consta de Introdução e Conclusão e de duas partes subdivididas em capítulos e sub-capítulos. Na Introdução explicitámos as motivações pessoais, justificámos a pertinência do estudo e descrevemos o plano de investigação. Na Conclusão apresentámos algumas conclusões decorrentes do estudo efectuado, referimos as limitações e formulámos um conjunto de recomendações, que nos pareceram pertinentes, para estudos futuros.

Na Parte I, apoiados na revisão da literatura procurámos contextualizar a emergência de um mundo em mudança segundo uma abordagem sistémica, a importância do processo de educação/formação, os conceitos de qualificação e competência, a emergência das competências-chave e a sua importância na inserção sócio-profissional. Na Parte II, no capítulo da metodologia, procedemos à justificação das opções metodológicas, enquadrámos e descrevemos os procedimentos, descrevemos os instrumentos de investigação, definimos os objectivos e as suas limitações, explicitámos os métodos de tratamento dos dados e descrevemos a unidade de análise. No capítulo dos resultados, procedemos à leitura e interpretação dos dados provenientes dos inquéritos por questionário e por entrevista.

Nota Conclusiva

Neste capítulo definimos as linhas gerais segundo as quais se efectuou este estudo. Justificámos a pertinência do trabalho investigativo.

As motivações pessoais, o plano de investigação, a problemática, as questões de investigação e os objectivos foram descritos e explicitados.

A importância das competências-chave como factor de preparação dos indivíduos para a vida e para a inserção sócio-profissional foram evidenciadas.

I PARTE

Nota Introdutória

No primeiro capítulo da I Parte estudo analisámos a evolução da sociedade. Demos relevo à perspectiva sistémica por nos permitir uma noção holística das mudanças sociais e organizacionais que se operam na sociedade actual. Abordámos os desafios futuros decorrentes da evolução tecnológica, científica e organizacional que caracterizam o mundo em mudança. Este ponto afigura-se uma reflexão importante para compreendermos os desafios que se colocam aos intervenientes no sistema económico e educativo.

A importância da educação/formação como factor de desenvolvimento pessoal, social e económico foi abordada no segundo capítulo. De facto, novas solicitações pessoais e profissionais emergem para dar resposta às necessidades dos indivíduos e das organizações. Parece certo que a inovação e competitividade indispensáveis a um sistema económico produtivo provoca a emergência de novos saberes. Estes saberes reclamam dos sistemas de educação/formação e do económico uma postura nova, a qual se pode traduzir na necessidade de maior participação e cooperação entre a escola e as empresas no processo de educação/formação.

O processo de educação/formação, cada vez mais, sente a necessidade de diversificar os processos de aprendizagem centrado nos indivíduos, quer em contexto escolar, quer em contexto de trabalho. Esta aprendizagem procura, tanto quanto possível, promover um conjunto de competências-chave de banda larga que seja, para os indivíduos enquanto pessoas, factor de motivação e de satisfação pessoal e profissional e enquanto recursos humanos, seja factor de competitividade, de empregabilidade e de mobilidade.

No terceiro capítulo estudámos os conceitos de qualificação e de competência. A multiplicidade de abordagens e correntes teóricas que os suportam evidenciam bem a sua importância e complexidade. Por serem de dissociação conceptual difícil, as possibilidades de definir cada um deles e de nomear as competências que cada abordagem engloba, dificulta o estabelecimento de consensos de caracterização destes conceitos.

Das várias opções que a literatura oferece, escolhemos o conceito de qualificações-chave/competências-chave. Neste estudo, para definir o nosso conceito de competência utilizámos, assim, a terminologia “competências-chave”. A opção pelo conceito competências-chave, descrita no *corpus* do estudo deriva do facto de termos entendido que a sua transversalidade e transferibilidade se afigura como um elemento fulcral da adaptabilidade a diferentes contextos sociais e organizacionais.

O quarto capítulo procurou relevar a importância do processo de inserção sócio-profissional dos jovens enquanto elemento facilitador da transição destes da escola para o mundo do trabalho. A empregabilidade e a realização dos seus projectos pessoais e profissionais parecem estar associados a este processo. O desenvolvimento das competências-chave, promovidas pelo sistema de educação/formação, parece constituir o elemento decisivo para o sucesso da inserção sócio-profissional

O enquadramento teórico dos diferentes temas abordados ajudou-nos a questionar de forma crítica a leitura e interpretação dos resultados e ao mesmo tempo consolidar o conhecimento desenvolvido.

CAPÍTULO I - OS DESAFIOS EMERGENTES DE UM MUNDO EM MUDANÇA

Nota Introdutória

Neste capítulo procurámos compreender de que forma a inovação e a mudança provocavam rupturas, resistências e reestruturações no seio das organizações. A constatação desta realidade levou-nos a procurar, na perspectiva sistémica, o suporte teórico capaz de nos proporcionar uma visão abrangente para a compreensão destas questões.

A perspectiva sistémica, por se apoiar no entendimento do todo não como uma soma das partes, mas na multiplicidade de relações e inter-relações possíveis em diferentes realidades, permitiu-nos compreender as transformações sociais e as necessidades de conhecimento e competências dos indivíduos para fazer face aos desafios da sociedade em mudança permanente.

Estudámos e procurámos articular as diferentes perspectivas dos autores sobre o conceito de sistema bem como as suas principais características.

1 - As Incertezas de um Mundo em Mudança

Na era da informação e da globalização dos mercados vivemos, cada vez mais, a realidade e os acontecimentos como “momentos” que se caracterizam por um clima de mudança rápida e permanente, de incerteza e de complexidade.

O facto de vivermos este clima de mudança que nos permite o acesso a múltiplas e diversificadas fontes de informação, não significa que não existam algumas dificuldades no desenvolvimento das competências-chave indispensáveis à selecção e tratamento da informação disponível de modo a transformá-la em conhecimento. Delors (1996) refere o domínio e acesso à informação como um aspecto importante, porque pode representar para os indivíduos *“um factor determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho, mas também no seu ambiente social e cultural”* (p.163).

Concomitantemente assistimos a um conjunto de fenómenos, que se traduzem numa época de grande preocupação e instabilidade, ao nível político, económico, cultural e, basicamente, social onde o factor emprego parece ter um significado preponderante.

A propósito da emergência destas questões referimos as palavras de Petrella (1994) citado por Lipovetsky (1995), proferidas por ocasião da reunião dos sete países mais ricos do mundo (G7) em Julho de 1994, em Nápoles, em que o autor afirma: *“nós somos os primeiros seres humanos a viver, no quotidiano, a mundialização da economia, da finança, da informação, do*

tráfico da droga e do desemprego” (p.19). Sem dúvida, um retrato muito fiel da sociedade actual.

Os conceitos de globalização de produtos e mercados parecem ter, na época que estamos a viver, algum significado traduzido na uniformização de atitudes e comportamentos.

A introdução das novas tecnologias de comunicação e informação traduziu-se na criação de novos homens, novos produtos, novos serviços e negócios. Este facto implicou maiores exigências na competitividade, na qualidade, na inovação e na personalização. Esta perspectiva optimista não significa que não tenha provocado uma redução dos empregos no sentido clássico do termo.

É num quadro como este, que nos parece pertinente reflectirmos acerca da importância da valorização da formação dos cidadãos através do processo de educação/formação e do contributo desta como factor de desenvolvimento económico e social.

Lerbet (1981) defende que *“desenvolver-se é também socializar-se”* (p.146). Em nosso entender, tal afirmação pode significar que a formação formal e informal, entendida como processo de socialização, pode ser fruto da relação com o outro enquanto sujeito, o que conduz, deste modo, à libertação do indivíduo do sistema social para se tornar criador de si mesmo e produtor da sociedade conforme defende Touraine (1992).

Esta concepção da educação e o seu contributo para o desenvolvimento económico e social deve ser encarada, igualmente, numa perspectiva do indivíduo enquanto pessoa. Lerbet (1981) defende que *“a educação contribui para o desenvolvimento da pessoa”* (p.154). Crozier (1989) complementa esta teoria afirmando que o desenvolvimento dos indivíduos pode potenciar a própria evolução da organização em que estes se inserem.

A propósito da importância da Escola no processo de educação/formação recordemos aqui um discurso proferido por A. Einstein, em New York a 15 Outubro de 1936, citado por Santos (1988) em que este dava especial relevo à Instituição Escola:

“A Escola foi sempre o meio importante para transmitir a riqueza da tradição de uma geração a outra. Isto é hoje mais verdadeiro do que nos tempos de outrora, porque, em consequência do desenvolvimento moderno, da vida económica, a família, enquanto responsável pela tradição e pela educação, enfraqueceu-se. A continuação e o bem-estar da sociedade humana depende, por conseguinte, da Escola num grau bem mais elevado do que anteriormente” (p.18).

No contexto da sociedade actual é tanto mais pertinente a aposta na educação/formação para o desenvolvimento de competências, porque os conhecimentos técnicos se tornam obsoletos mais rapidamente. Esta constatação resulta do progresso

científico e tecnológico, o que nos remete para a necessidade de desenvolver uma educação/formação ao longo da vida (Delors, 1996). Para o autor este processo deve ser entendido como *“uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua necessidade de discernir e de agir”* (p.91). Efectivamente, esta questão suscita a procura de novos modelos de educação/formação e da criação de mecanismos que criem nos indivíduos motivação suficiente, de modo a encararem a formação ao longo da vida não só como uma necessidade, mas também como uma realidade integrante da sua vida pessoal e profissional.

No sentido de atenuar as dificuldades e frustrações profissionais e os conflitos sociais emergentes da formação ao longo da vida, o Livro Branco para a Sociedade Cognitiva (1995) reforça o papel importante que a Escola pode desempenhar, no sentido de proporcionar uma formação não só para o trabalho, mas também para a construção da cidadania, onde *“a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do carácter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social”* (p.27). Aprofundando esta ideia podemos afirmar que o desenvolvimento começa a ser entendido como contemplando não só os aspectos económicos e a conjugação do desenvolvimento técnico com o da ciência como defende Morin (1984), mas também englobando o bem-estar e o progresso social do homem.

Na perspectiva de desenvolvimento referida, o sistema de educação/formação deve investir de uma forma mais clara e determinada no desenvolvimento de competências-chave de banda larga. A este propósito Boyer (1990) citado por Rodrigues (1994) diz-nos que: *“abrem-se hoje, na verdade, outras possibilidades de competitividade à base de uma especialização flexível, (...) para sustentar estratégias de diferenciação dos produtos e serviços”* (p.22).

Para se ter indivíduos portadores de competências como a flexibilidade não basta o sistema de educação/formação preparar indivíduos competentes e aptos a enfrentar os actuais desafios, é igualmente necessário uma reorganização dos métodos e estruturas dentro das empresas para enfrentar os desafios futuros. Por um lado, parece-nos importante criar uma nova cultura organizacional em que a cooperação escola-empresas seja entendida como um factor estratégico do desenvolvimento, promovendo, a motivação e a participação dos trabalhadores na vida das empresas. Por outro lado, deve proceder-se a uma reavaliação do papel do trabalho na vida dos indivíduos, o que pode conduzir a novas relações na organização do trabalho e na própria hierarquia da empresa. Em toda a Europa começam a emergir modelos organizativos em certos segmentos de trabalho, embora com diferentes estádios de desenvolvimento, quer pelo tipo de mercado, quer dos meios utilizados, que estão

a proporcionar às empresas novas oportunidades, mas também novos desafios e pressões (Sthal *et al* :1993).

No contexto de modernização Neves (1995) considera que é nas grandes empresas industriais que se operam as vagas maiores de desemprego. As razões principais parecem centrar-se nos custos e na grande velocidade de inovação tecnológica destas empresas. Nestas empresas é cada vez mais comum a ideia de que é melhor encomendar serviços, do que contratar pessoal e em trabalhos essenciais a ordem é "tercializar".

De modo a fazer face aos desafios da competitividade europeia Rodrigues (1994) considera que as empresas portuguesas terão de sofrer reestruturações profundas. Para a autora estas reestruturações terão de ser sustentadas por um processo generalizado de *"renovação de competências"* (p.119), afirmando que a evolução do sistema produtivo português deverá estar centrado nas capacidades de inovação e antecipação, a quais podem gerar vias novas de desenvolvimento a partir de diferentes formas de investimento.

Num estudo, de teor prospectivo, realizado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento para a Indústria e Energia do Ministério da Indústria e Energia (GEPIE) num contexto do Plano Energético Nacional (1995) reconhecia-se que:

"as mudanças profundas a nível dos diferentes mercados, de novos paradigmas sócio-organizacionais, da educação/formação, da natureza dos produtos e serviços, dos processos tecnológicos e da flexibilização da produção, são "sinais" que indicam a emergência de um novo modelo de desenvolvimento industrial, e ainda que a "informação", "o saber" e o "saber fazer" serão as "matérias-primas" determinantes das reestruturações empresariais" (p.9).

Nesta perspectiva temos de equacionar as competências valorizadas pelos empregadores e analisar como pode o sistema de educação/formação contribuir para responder a estes desafios. Segundo Rodrigues (1994):

"os empregadores não seleccionam os indivíduos a recrutar apenas pelo seu nível de escolaridade formal, mas pelo seu tipo e grau de competências, os saberes teóricos e técnicos, saber fazer, saber ser ou estar, o saber aprender e saber ensinar" (p.122).

Azevedo (1991) vai um pouco mais longe ao afirmar que os empregadores:

"querem que os trabalhadores tenham iniciativa e criatividade, capacidade de comunicação e de resolução de novos problemas em novas situações, competências para trabalhar em grupo, cooperando com os outros, para recolher e tratar informação e para saber avaliar" (p.184).

O desenvolvimento das competências-chave de cada indivíduo não depende, apenas, da formação inicial formal promovida pelo sistema de educação/formação, mas das trajetórias sociais, mais particularmente, da cadeia de processos de aprendizagem em que este tenha estado inserido. Este desenvolvimento pode ocorrer também, de um modo mais informal, no quadro das organizações empregadoras, na instituição familiar, no relacionamento com a comunicação social e na ocupação dos tempos livres.

1.1 - Uma Nova Visão do Mundo - A Ruptura

A evolução da Ciência e da Tecnologia que caracterizou o início do século XX, fruto da industrialização e da mecanização, da divisão do trabalho em tarefas, concretizou-se numa crescente influência da Tecnologia e da Ciência na sociedade. De facto, o acentuado domínio da tecnologia mecanicista centrado na tarefa e na especialização inviabilizou, em nosso entender, uma visão global das organizações, o que dificulta a compreensão dos fenómenos e crises daí decorrentes.

As transformações sociais e a necessidade de um conhecimento, cada vez mais profundo, levaram o Homem a encarar com pertinência novas formas, estratégias, modelos de explicação e de compreensão da realidade. Decorrente destas transformações Durand (1979) considera que caminhamos para uma nova visão do mundo, que põe em causa as tradições culturais, dado que os actuais fenómenos das sociedades contemporâneas assentam nas seguintes tendências:

- ♦ maior complexidade traduzido por um aumento considerável das interdependências e das interações entre sociedades; o consequente aumento da incerteza, com especial ênfase para a sobrevivência da humanidade, dada a proliferação de armas nucleares e de fontes de poluição; a ruptura dos sistemas sociais incapazes de resolver os fenómenos económicos e sociais (a inflação, o desemprego, a droga, o terrorismo e a fome no mundo);
- ♦ novas teorias científicas como as teorias da relatividade e da mecânica quântica, da incerteza de Heisenberg, da incompletude de Godel e mais recentemente da teoria do caos, as quais vieram questionar e pôr em causa as certezas da ciência clássica;
- ♦ surgimento de novos valores decorrentes da crise dos finais da década de 60, valores que anteriormente assentavam, fundamentalmente, numa moral do tipo judaico-cristã, numa crença bem enraizada das virtudes ilimitadas da ciência e numa perspectiva de bem-estar do Homem, apoiado nos aspectos económicos e materiais. Actualmente, os novos valores

tendem para: i) a construção de identidades colectivas mais próximas do cidadão, que lhe proporcionem uma intervenção mais directa; ii) a exigência de maior autonomia na condução do trabalho profissional e da gestão do tempo; iii) a aspiração e empenhamento em actividades inovadoras como a comunicação interactiva, a vida associativa e o voluntariado; iv) a busca de ambientes menos poluídos, física e socialmente menos desgastantes.

- ♦ dúvidas sobre a superioridade do modelo ocidental de desenvolvimento que se afigura no actual contexto sócio-económico como uma questão pertinente, dado que civilizações do Extremo Oriente, assentes em culturas com visões tão diferentes da nossa sociedade, conseguiram em determinados aspectos níveis de desenvolvimento superiores aos Ocidentais.

Todas as questões decorrentes da nossa investigação apontam no sentido de entendermos a abordagem sistémica não só como um método de resolução de problemas complexos, mas também, como uma nova abordagem explicativa e compreensiva da realidade que o mundo actual nos suscita.

Tendo em conta a complexidade, a incerteza e a mudança permanente que caracterizam a sociedade em que vivemos, Durand (1979) procura responder às nossas dúvidas e interrogações com esperança e optimismo no futuro, ao referir que:

“a tomada de consciência cada vez mais profunda da complexidade e da incerteza do nosso mundo contemporâneo conduz à difusão, lenta mas inevitável, do paradigma sistémico. Podemos então ser optimistas quanto ao desenvolvimento deste processo que permite tomar em consideração e tratar de forma adequada, não somente complexidade e incerteza, mas também ambiguidade, indefinição e acaso” (p.124).

A par desta convicção a abordagem sistémica parece ser capaz de criar a ruptura necessária e indispensável ao desenvolvimento de uma nova postura de investigação, de questionamento permanente, onde toda a descoberta é subjectiva e posta em causa. Ou seja, o paradigma da abordagem sistémica segundo Durand (1979) ensina-nos a “considerar a Ciência e as nossas possibilidades de acção como contingentes e limitadas” (p.123).

A partir da ruptura emergente das convulsões e crises decorrentes dos avanços da Ciência e da Tecnologia, começa a gerar-se uma corrente de pensamento, onde se prefigura a abordagem sistémica (Leduc,1911; Bogdanov,1912). Na sua obra *Tektology*, Bogdanov aborda a criação, a manutenção e a destruição dos sistemas a que chamava «complexos» (Bertrand e Guillemet, 1988). Esta obra, reconhecida como a primeira teoria geral dos

sistemas, no entanto, não teve influência na evolução da abordagem sistémica, em virtude de só ser traduzida do russo para inglês em 1980.

Segundo Bertrand e Guillemet (1988), apesar de Bertalanffy (1928) sofrer a influência dos escritos de Köhler (1924 e 1927), nos quais são enunciados os primeiros postulados daquilo que mais tarde Bertalanffy vem a designar por "teoria dos sistemas", este reconhece, contudo, ser no livro de Lotka (1925) *Elements of Physical Biology* onde recolhe inspiração para as noções fundamentais da abordagem sistémica. No entanto, é a partir do contributo de Smuts (1926), com a sua noção de totalidade definida como “*um todo é maior que a soma das suas parte*”, admitindo a existência de uma interioridade estrutural e funcional que agrega esta totalidade que a abordagem sistémica atinge a sua plenitude. Esta nova corrente de pensamento desenvolveu as bases de reacção contra todo o poder da ciência analítica, reducionista, assente numa causalidade uni linear que caracterizava o início do século XX.

Sendo a característica fundamental de uma forma viva a sua organização, a importância de uma abordagem global para a compreensão das coisas e da vida ganha novo alento, quando Bertalanffy (1928), citado por Bertrand e Guillemet (1988), defende que “*a análise das partes e dos processos isolados uns dos outros não pode dar-nos uma explicação completa do fenómeno da vida*” (p.29). Este contributo vem reforçar a ideia anterior da totalidade Smuts (1926). Isto é, para compreendermos um fenómeno social, a organização em que nos inserimos ou o mundo que nos rodeia não basta estudar os constituintes e os processos de maneira isolada como nos diz Bertalanffy (1972), citado por Bertrand e Guillemet (1988):

“é preciso ainda resolver os problemas decisivos que a organização e a ordem, que os une, colocam; resultam da interacção dinâmica das partes e tornam os seus comportamentos diferentes, segundo quem os estuda isoladamente ou como pertencentes a um todo” (Ibid.).

No entanto, para que a análise sistémica, entendida como uma visão moderna, mas prudente do mundo (Durand, 1979), nos conduza a um modelo conceptual, capaz de nos ajudar, a encarar, a compreender as realidades do momento e a perspectivar um futuro melhor, foi preciso que Bertalanffy (1950) citada por Bertrand e Guillemet (1988) estabelecesse a noção de *sistema aberto*. Este sistema é aquele “*que mantém trocas com o seu meio*” (p.29), ou como defende Durand (1979), aquele onde existe “*troca de matéria, energia e informação com o seu meio*” (p.49).

A análise sistémica afigura-se-nos, pois, como um modelo privilegiado de observação de sistemas complexos, o que, por se tratar de um conceito recente e de carácter transversal

relativamente à Ciência, justifica a existência de múltiplas noções de sistema. Cada uma delas procura ser mais concreta e específica relativamente à realidade que estuda ou procura compreender.

2 - Noção de Sistema

Para Bertalanffy (1950) citado por Durand (1979) sistema é *“um conjunto de unidades com inter-relações mútuas”* (p.13) enquanto que para Saussure (s.d) trata-se de *“uma totalidade organizada por elementos solidários, que podem definir-se apenas por uns em relação aos outros, em função do seu lugar nesta totalidade”* (Ibid.). Na mesma linha se situa Lesourne (1976), ao definir sistema como um *“conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações”* (Ibid.). Do mesmo modo Rapport (1968) citado por Bertrand e Guillemet (1988) define sistema como *“um todo que funciona como tudo em virtude dos elementos que o constituem”* (p.46).

Efectivamente, verificamos que as definições acima referidas acentuam, de forma marcante, as noções de inter-relação ou interacção e de totalidade ou globalidade que caracterizam os sistemas. Um outro conjunto de definições remete-nos para outros domínios que emergem e caracterizam a abrangência do conceito de sistema. Nesse sentido, Durand (1979) procura enquadrar e mostrar a abrangência da noção de sistema, referindo os conceitos de sistema definidos por um conjunto de autores, ao mesmo tempo que foca as características e potencialidades mais importantes da análise sistémica.

Para Rosnay (1975) citado por Durand (1979), sistema é *“um conjunto de elementos em interacção dinâmica, organizado em função de um fim”* (p.13). Para Ladrière (s.d), citado por Durand (1979), trata-se de *“objecto complexo, formado por componentes distintos, ligados entre si por um certo número de relações”* (Ibid.). Uma outra visão em busca de um carácter realista e globalizante é-nos dada por Schoderbeck (1985) citado por Bertrand e Guillemet (1988) ao defender sistema como *“um conjunto de objectos e das suas relações entre eles, dos seus atributos assim como do meio, de maneira a formar um todo”* (p.47). Uma perspectiva mais abrangente é defendida por Morin (1982), citado por Durand (1979), ao apontar para *“uma unidade global organizada por inter-relações entre elementos, acções ou indivíduos”* (p.14). Le Moigne (1977), citado por Pires (1995), apresenta-nos uma definição que representa, na nossa perspectiva, uma noção de sistema mais explicativa do que conceptual, como sendo *“um objecto que, num determinado meio, dotado de finalidade, exerce uma actividade e vê a sua estrutura interna evoluir ao longo do tempo, sem perder a sua identidade única”* (p.81).

Feito o enquadramento da noção de sistema, para melhor nos situarmos, importa conhecer as suas principais características.

2.1 - Características do Sistema

Das definições apresentadas podemos dizer que emerge um conjunto de conceitos (Durand, 1979) caracterizadores dos sistemas, como: interação, globalidade, organização e complexidade.

- ♦ a interação reveste-se de um significado fundamental dado consubstanciar a ruptura com a causalidade linear, na medida em que as relações entre elementos são mais ricas, envolvem reciprocidade, o que modifica o comportamento ou a natureza dos elementos do sistema.
- ♦ a globalidade ou totalidade significa que um sistema possui qualidades no seu todo, que são diferentes dos elementos das suas partes. Isto é, em função do conjunto, surgem novas características que permitem estabelecer níveis de hierarquia dos sistemas, em termos de complexidade. Um sistema é um todo não redutível à soma das partes.
- ♦ a organização é um conceito central da análise sistémica. A organização abrange ao mesmo tempo um estado e um processo, segundo o qual um sistema evolui e se transforma, produzindo uma nova unidade possuidora de qualidades inexistentes nos seus elementos. Esta evolução, pode revestir-se de uma forma particular de auto-organização, em que é o próprio sistema, à custa da matéria, energia e informação que determina e conduz o seu processo de transformação.
- ♦ a complexidade é um conceito que se opõe a toda a lógica cartesiana da simplicidade e que introduz a noção do desconhecido, do aleatório e do incerto ou acaso, isto é, tudo o que não é previsível e determinado. Dito de outro modo Durand (1979) considera que “*a sistémica não é somente complexidade e incerteza, mas também ambiguidade, indefinição e acaso*” (p.124).

A complexidade caracteriza a originalidade do sistema e avalia a riqueza da informação que contém. A noção de complexidade liga-se, portanto, à variedade dos elementos e das interações, da não linearidade e da totalidade organizada. Daqui, resulta um comportamento muito particular e dificilmente previsível dos sistemas complexos, caracterizado pela emergência de novas propriedades.

Morin (1984) vai um pouco mais longe, ao estabelecer uma diferença entre o conceito de complexidade e hiper complexidade, aplicado às sociedades modernas. Para este autor, a complexidade apresenta-se como “*um número extremamente elevado de unidades em jogo ligadas inter dependentemente e em inter-relação umas com as outras*” (p. 340), cujo crescimento pode ser entendido como um aumento do determinismo interno do sistema. Ao mesmo tempo a sua

desorganização-organização, assente na auto-perpetuação e auto-reprodução, desenvolve um aumento das suas aptidões organizacionais por aprendizagem, conduz à morte das organizações.

A hiper complexidade nega, também a causalidade linear, pois corresponde a uma ruptura entre a formalização, a especialização e a hierarquização, isto é, à definição de um determinado princípio corresponde um determinado fim (Morin, 1984). A hiper complexidade mostra-nos que a imprecisão, a incerteza, a estratégia e a inovação estão ligadas, ou seja, a evolução só se processa através de processos hiper complexos. Assim, a organização hiper complexa centra a sua identidade na mudança baseada na imprecisão, na modificação constante (desorganização-reorganização), na evolução permanente, na incerteza e inovação, adquirindo novas características à custa da sua reorganização constante. Daqui resulta que os sujeitos, enquanto indivíduos pensantes e reflexivos, são seres hiper complexos. A evolução das sociedades deve-se ao facto de serem constituídas por seres hiper complexos, onde cada sujeito assume muitos e diferentes papéis sociais, procurando evoluir social, cultural e profissionalmente, contribuindo deste modo para um clima de mudança e evolução da sociedade em que se insere.

Nota Conclusiva

O actual clima de complexidade e mudança da sociedade actual parece relevar, para primeiro plano, a necessidade dos indivíduos se apetrecharem com um conjunto alargado de competências-chave que dê resposta às suas necessidades enquanto cidadãos e profissionais integrados em sistemas abertos.

De acordo com o estudado podemos inferir que a diversidade, a complexidade de processos de aprendizagem promovidos pelo sistema de educação/formação, os percursos sociais e profissionais podem entender-se como factores determinantes do desenvolvimento de competências-chave. Do mesmo modo a mudança parece afigurar-se como apelativa da mobilidade de saberes.

Numa perspectiva sistémica o reconhecimento e valorização dos indivíduos enquanto pessoas que interagem entre si e com as estruturas da organização parecem contribuir para a compreensão e evolução da sociedade, bem como a motivação, satisfação e disponibilidade para a aquisição de um leque diversificado de conhecimentos.

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

Nota Introdutória

A evolução operada nas últimas décadas ao nível científico, tecnológico, económico e social tem produzido na sociedade um clima crescente de mudança. A educação/formação assume um papel nem sempre convergente ao nível das representações dos indivíduos, dos agentes económicos e políticos, relativamente aos seus efeitos no desenvolvimento económico, social e cultural.

Num clima generalizado de mudança perspectivam-se novos cenários para a educação/formação. Emergem, pois, novos modelos de oferta de educação/formação. A importância destes modelos parece decorrer da formação promovida responder às necessidades dos indivíduos enquanto pessoas e do sistema económico reconhecer estes como factores de competitividade e de mudança.

A educação, entendida enquanto fonte de desenvolvimento, tem contribuído para a formação pessoal e profissional dos indivíduos, valorizando a sua formação como pessoas e recursos humanos.

Do ponto de vista económico a influência da educação/formação na geração de riqueza, bem-estar social e cultural tem sido objecto de múltiplas investigações, as quais ao longo das últimas décadas têm produzido resultados diferentes conforme as teorias e contextos em que são desenvolvidas.

Socialmente, pode dizer-se que a educação representa uma função estabilizadora da sociedade, ao mesmo tempo que representa um papel central no desenvolvimento dos projectos pessoais e profissionais dos indivíduos.

Conscientes das nossas limitações, procurámos clarificar a relação e contributo da educação/formação nos múltiplos aspectos da mudança e desenvolvimento, de modo a melhor compreendermos a sua importância no desenvolvimento de competências-chave.

1 - Educação e Desenvolvimento

A problemática do desenvolvimento envolve, em sentido genérico, dois conceitos muito semelhantes, crescimento e desenvolvimento. Por isso, entendemos ser pertinente começar pela sua clarificação. Estas noções abarcam distintamente a mesma esfera de fenómenos, o que dificulta a distinção entre estes dois conceitos. Daqui decorre que muitas vezes se utilizam indistintamente as duas terminologias para definir o mesmo conceito.

Enquanto o crescimento se apresenta, aparentemente, mais regular e associado a fenómenos de desorganização, o desenvolvimento encontra-se associado aos processos de reorganização decorrentes da desorganização, pelo que é fonte de rupturas e de conflitos, de êxitos ou tentativas de reorganização. Dito de outro modo, o crescimento é uma visão parcelar de um fenómeno de desorganização, pelo que a sua tendência é caminhar para a entropia e morte das organizações. Quanto ao desenvolvimento podemos dizer que é um processo em permanente reorganização - desorganização dos sistemas hiper complexos caminhando no sentido da evolução e da mudança. De uma forma abrangente Morin (1984) considera que o *“desenvolvimento é o aspecto global das modificações em cadeia no sentido da hiper complexidade”* (p.338) isto é, da evolução.

Numa perspectiva sistémica Azevedo (1994) recorda-nos que o desenvolvimento deve ser visto como *“um processo integrado que faz interferir um conjunto de variáveis interdependentes umas das outras”* (p.146) o que mostra bem a complexidade da questão.

Pela sua abrangência e centrando-se as nossas preocupações mais ao nível do desenvolvimento, tido no sentido da evolução defendido por Morin (1984), entendemos ser pertinente uma análise, ainda que breve, das relações e influências da educação/formação no desenvolvimento sócio-económico.

2 - Educação/Formação e Desenvolvimento Económico

O contributo da educação/formação escolar no desenvolvimento económico encontra-se ainda numa fase de discussão teórica, na medida em que não existe unanimidade na definição de mecanismos de medição e avaliação da sua influência. Daí Azevedo (1994) referir as *“dificuldades de provar”* (p.143) o seu contributo no desenvolvimento económico.

Não obstante os muitos estudos e concepção de modelos de avaliação, Hallak (1974), citado por Azevedo (1994), confirma que *“não sabemos exactamente como é que a educação está ligada ao crescimento económico”* (p.136).

A teoria do capital humano, que valeu a Schultz o prémio Nobel da economia em 1979, sustenta que a educação entendida em sentido lato é um factor da produtividade física do trabalhador juntamente com "qualidades naturais" (Grácio, 1995).

Não sendo uma opinião partilhada por outros autores e não sendo certo que o aumento da educação aumente a produtividade, de acordo com Grácio (1995), podemos dizer que a educação aliada às capacidades inatas, à experiência profissional, dá acesso a conhecimentos e a aprendizagens especializadas relevantes para os diversos processos de trabalho, o que se reflecte no desenvolvimento de competências. Apesar da falta de unanimidade acima referida,

Denison (1964), citado por Grácio (1995), entende que uma educação elevada “*torna o indivíduo mais receptivo às ideias novas e às maneiras de fazer*” (p.174) Este aspecto parece importante para os gestores de empresas, já que se os seus colaboradores “*forem mais educados, obtêm maior e mais informação pertinente sobre procedimentos novos e ficam mais predispostos a aplicá-los*” (Ibid.).

A perspectiva de Denisson (1964) vem ao encontro da importância da educação como factor de desenvolvimento levantada por Adam Smith, citado por Costa (1981) ao defender que “*a educação desenvolve não só aptidões, mas também atitudes conducentes ao progresso económico*” (p.563).

Contrariando a ênfase posta nas qualidades inatas como factor de sucesso na ascensão e posicionamento social, Bowles e Gintis (1976), Collins (1979) e Jencks (1979), citados por Grácio (1995), relevam a importância da educação escolar e, nomeadamente, dos diplomas na legitimação da estrutura dos papéis sociais nas empresas, os quais, aliados a uma socialização no seio familiar de classes superiores, favorece a autonomia e o controlo interno, ou seja, acentuam a predisposição para funções de enquadramento e chefia.

No mesmo sentido, estes autores defendem que uma saída precoce da escola predispõe para o acatamento das instruções para o desempenho de funções subordinadas, normalmente aliadas a uma socialização familiar de classes populares com iguais predisposições para controlos externos. A importância destes aspectos pode afectar o desenvolvimento, na medida em que, segundo a teoria do capital humano, a influência da educação se reflecte na produtividade e consequentemente nas remunerações.

Os institucionalistas, como Piore e Doeringer, citados por Grácio (1995), mostram-se contrários à teoria do capital humano, dado entenderem que o contributo da educação no desenvolvimento não é linear. Para os autores, os níveis de remuneração dependem fundamentalmente dos sectores de actividade serem escassos ou excedentários em mão-de-obra qualificada.

Clément (1988) vai mais longe, ao entender que, ao contrário do que defende a teoria do capital humano, não podemos limitar-nos a tomar em linha de conta apenas os efeitos que a educação/formação possa ter na produtividade, mas considerar as capacidades inatas de cada indivíduo, a sua origem social, o sector de actividade, a região e a profissão. Isto é, só com a inclusão de todos estes elementos se pode compreender a importância da educação/formação no desenvolvimento.

Segundo a teoria da *allocation* de Collins (1979), citado por Fuller e Rubison (1992), “*o aumento da educação não produz empregos mais produtivos, por isso, não produz necessariamente efeitos no crescimento da economia*” (p.102). No entanto, numa perspectiva

projectiva, Collins (1979) defende o papel tecnológico da educação, na medida em que as actividades e funções económicas aumentam incessantemente face às transformações tecnológicas, o que legitima o tempo de permanência na escola.

Tal como o aumento de educação não produz empregos mais produtivos, também o objectivo da educação não é só a criação de emprego. Contudo, estamos de acordo com Azevedo (1994) quando diz que:

“é imprescindível ligar a educação à cultura local, desenvolver competências, dotar os homens de novos instrumentos críticos e criativos que tornem cada um construtor único e irrepetível de liberdade e da sociedade, ao longo da toda a vida adulta e no desempenho dos diversos papéis sociais” (p.153).

Sendo esta perspectiva uma abordagem no sentido do desenvolvimento remete-nos para um conceito de desenvolvimento diferente do conceito de desenvolvimento económico, em que aquele se centra mais ao nível do desenvolvimento regional, cultural e social, onde a relação entre educação e desenvolvimento é o pólo aglutinador da construção do sujeito pessoa nas suas dimensões pessoais e profissionais como aponta Ambrósio (1992).

A propósito da influência da educação na produtividade, tal como Collins (1979), Psacharopoulos (1985) não defende uma relação directa entre estes dois elementos. Contudo, ressalva que:

“a educação não transmite somente as capacidades e conhecimentos profissionais úteis, mas afecta igualmente as atitudes, a motivação e os valores, os quais no seu conjunto [ajudam] a determinar a produtividade e a empregabilidade do trabalhador” (p.47).

Na mesma linha e ao nível das representações dos adquiridos Collins (1979) e Blaug (1983) não recusam a ideia que os adquiridos na escola influenciem a eficácia produtiva. Estes autores acentuam a relevância das competências de socialização, relações interpessoais e de liderança, face à aplicação de conhecimentos técnicos que aí se adquirem.

Ao nível das representações sociais Blaug (1983) defende que o conjunto das competências desenvolvidas através da educação constitui como que uma "credencial de acesso" às posições sociais, granjeando assim benefícios e privilégios de ordem material e estatutária (Grácio, 1995). Para Collins (1979) a aquisição de competências através da educação legitima a construção das hierarquias nas empresas.

De acordo com a análise crítica de Fuller e Rubison (1992) não existe qualquer contribuição da escolarização para o *output* económico, em virtude da educação assentar numa base de reprodução de classes complementando Grácio (1988), citado por Correia

(1994), que “os privilegiados escolares recrutar-se-ão de maneira geral entre os privilegiados sociais” (p.8).

Para Fuller e Rubison (1992), citados por Grácio (1995), a teoria de *status conflict* de Collins (1979) também não contribui para o desenvolvimento económico, dado considerarem que “a função primária da escolarização é como um capital para comprar um lugar na fila do emprego” (p.104).

Segundo Grácio (1994) o que esta teoria provocou foi uma competição, cada vez mais, acentuada pela disputa de mais educação, devido considerarem que “mais educação escolar aumenta as oportunidades de obter em troca de trabalho uma melhor remuneração material e simbólica” (p.91). Esta perspectiva não se reflecte no desenvolvimento, mas antes fornece um mecanismo de selecção aos empregadores assente nos diplomas como credencial. Por isso, Clément (1988) alerta-nos para a possibilidade de utilização dos diplomas para fins menos nobres por parte dos defensores da “versão forte” da teoria do capital humano em que “os empregadores se servem dos diplomas não para detectar a produtividade provável do indivíduo, mas para dispor de um índice de discriminação entre as pessoas” (p.26). Esta hipótese pode dar consistência a uma teoria tripolar de - educação → produtividade → salário - sem que os valores individuais e pessoais sejam tidos em conta.

A este propósito Grácio (1994) refere o caso particular dos docentes em que se assiste a uma crescente “desvalorização dos diplomas escolares” (p.10), a qual se reflecte na perda de importância social dos efeitos produzidos pela actividade docente e, portanto, uma desvalorização social daqueles que a exercem.

A respeito da importância dos diplomas Psacharopoulos (1985) refere-se a estes como o “efeito pergaminho” ou “filtro”, concordando que não criam empregos mais produtivos, o que se conjuga com a perspectiva de Clément (1988) acerca da função dos diplomas segundo a teoria do capital humano.

Para Fuller e Rubison (1992) a perspectiva de uma educação centrada nas necessidades do sistema económico, pode desenvolver capacidades e conhecimento utilizados na economia, incrementando deste modo o *output* económico.

A educação/formação, em nosso entender, não pode estar limitada aos poderes político-económico, mas estar mais à frente daquilo que possam ser as necessidades do sistema económico. Este distanciamento pode permitir um sistema económico criativo, inovador e competitivo, capaz de reconhecer e valorizar os seus colaboradores como pessoas, contribuindo assim para a satisfação pessoal e profissional dos mesmos.

De acordo com a análise de Psacharopoulos (1985) outro aspecto importante para melhor podermos avaliar o impacto da educação/formação, prende-se com o facto de Schultz (1960) e Denison (1964) privilegiaram nos seus estudos apenas a incidência da educação formal e ignoraram o impacto da educação informal e a formação sobre a tarefa. Segundo Psacharopoulos (1985) é a partir do estudo de Confrange (1979) que a verdadeira questão da influência da educação no desenvolvimento económico se levanta, quando esta autora rebate que o desenvolvimento económico deve ter em conta outros aspectos do desenvolvimento dos recursos humanos como a saúde e a fecundidade. Segundo Psacharopoulos (1985) esta nova abordagem vai influenciar na década de oitenta os estudos de Hinos (1980), Wagner (1980), Esterlina (1981) e Morreis (1982), os quais confirmam a existência de uma relação entre a educação e o crescimento económico aliado a outros factores do desenvolvimento dos recursos humanos.

De acordo com Costa (1981) o contributo da educação para o crescimento económico pode exprimir-se nos seguintes aspectos: *i) a educação é um meio de promover atitudes e comportamentos favoráveis ao desenvolvimento; ii) o sistema educativo e a formação profissional têm um papel relevante para que os indivíduos possam munir-se de aptidões e qualificações necessárias à economia; iii) a promoção de valores de empreendimento e realização pessoal e profissional* (p. 564).

O facto desta perspectiva ser marcadamente economicista, recorda-nos que o crescimento tem de ser visto de uma forma global e abrangente, isto é, como o resultado de um processo e não como o objectivo de uma política de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, podemos dizer que a análise desta problemática se deve centrar essencialmente ao nível da abordagem sistémica, de modo a compreendermos o efeito da educação no desenvolvimento económico. Este desenvolvimento não pode ser visto numa perspectiva de causa efeito, nem tão pouco pode subestimar os efeitos indirectos, mas antes deve ter em conta as diversas vertentes e interacções decorrentes dos elementos ligados a ambos os sectores. Isto é, para Azevedo (1994) “*a relação entre educação e desenvolvimento não é linear, é crítica, apresenta-se com elevado grau de complexidade*” (p.156).

Em nosso entender, os efeitos da educação/formação no desenvolvimento económico não podem ser equacionados numa perspectiva de causalidade linear, nem vistos sob um prisma de curto ou médio prazo, nem pela complexidade que envolve a construção de mecanismos de avaliação do seu efeito ou contributo.

Em resumo podemos dizer que a relação entre a educação e desenvolvimento económico não é uma relação unívoca, a-temporal, a-histórica. O que é verdade num

determinado momento não o é para sempre, o efeito num dado país ou região não ocorre do mesmo modo noutro, logo, podemos inferir que a realidade é bem mais complexa do que os modelos ou teorias (Mónica, 1993). Todavia, na ausência de dados empíricos sólidos, investigadores como Veloz (1993), citado por Grácio (1995), admite o contributo da educação na melhoria do Produto Nacional Bruto (PNB).

2.1 - Educação/Formação e Desenvolvimento - A Perspectiva da Intervenção Política

Do ponto de vista da intervenção política as organizações internacionais e os governos nacionais têm procurado criar condições geradoras de desenvolvimento, as quais decorrentes das épocas e dos contextos, têm procurado encarar o desenvolvimento segundo diferentes perspectivas, ora centrada na produtividade, ora centrada nos recursos humanos.

Segundo Psacharopoulos (1985) perfilhando as teorias de Schultz (1960) o Banco Mundial defende o princípio da educação como base do desenvolvimento económico e social, a par do reconhecimento da educação como factor de investimento produtivo em capital humano, o que leva a que aquele, a partir de 1962, apoie os países em vias de desenvolvimento através do financiamento e acompanhamento de projectos educativos.

Mais recentemente, consoante o clima de mudança social operado, as Nações Unidas (1990) reformulam o conceito de desenvolvimento, criando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que figura no primeiro Relatório Mundial do Desenvolvimento Humano - PNUD (1990). Este índice (IDH) abrange os indicadores de esperança de vida, nível de educação e rendimento, tendo como postulado *“viver longo tempo e em boa saúde, adquirir um saber e desfrutar de um nível de vida razoável”*.

O IDH apresenta-se como uma alternativa ao PNB para medir o progresso sócio-económico relativo das nações, pelo que não permite avaliar a influência da educação no desenvolvimento económico. No entanto, o IDH permite comparações mais significativas entre países e regiões e ao longo do tempo.

A actual versão fragmentada do IDH procura espelhar melhor as assimetrias dos países e regiões geográficas, por sexos e por raças, pretendendo deste modo medir o progresso sócio-económico relativo, de modo a avaliar de uma forma clara e evidente a influência da educação no desenvolvimento económico.

Independentemente das limitações do IDH, este instrumento, tem ajudado a suscitar o debate político, no sentido de fomentar os investimentos e as políticas educativas, de modo a que a educação possa não só contribuir para o desenvolvimento económico, mas mais ainda,

proporcionar a formação integral de todos os cidadãos, isto é, uma formação para o trabalho e para a vida.

O mais recente Relatório do Desenvolvimento Humano - PNUD (2002) tem como tema central a promoção de políticas democráticas. Estas políticas são consideradas essenciais para o desenvolvimento humano. Segundo o relatório o desenvolvimento destas políticas significa *“expandir capacidades como a educação, para possibilitar que as pessoas desempenhem um papel mais efectivo nessa política”* (p.5). De acordo com o PNUD (2002) a educação é essencial para constituir uma sociedade global e inclusiva, isto é, uma sociedade pluralista em que a participação e a responsabilidade dos cidadãos seja uma realidade que conduz ao desenvolvimento.

A educação enquanto contributo para o desenvolvimento económico e elemento promotor da formação integral de todos os cidadãos tem merecido por parte da União Europeia (UE) uma atenção especial. Por um lado, a pertinência do debate prende-se com um sentimento de unificação de conhecimentos e saberes de modo a atenuar as actuais assimetrias, por outro, pretende desenvolver competências de modo a dispor de recursos humanos mais criativos, autónomos, flexíveis e polivalentes de modo a fazer face à competitividade.

A competitividade continua a ser uma preocupação que está permanentemente em cima da mesa. Daí que, o Conselho Europeu de Amesterdão (1997) nas suas conclusões reforce, uma vez mais, a ideia de que *“a competitividade da industria europeia constitui os alicerces para o crescimento”* (p.6). Ao contrário do modelo centrado no “culto” do diploma como elemento preferencial do acesso a um posto de trabalho defendido pelos adeptos da teoria do capital humano, a UE entende que o acesso ao emprego através dos diplomas cria desigualdades de oportunidades, no sentido em que bons talentos ficam impossibilitados de aceder ao ensino, criando deste modo fenómenos de conflito e exclusão social.

No seu relatório relativo ao ano de 1993 o grupo de Educação da Mesa Redonda dos Industriais Europeus - ERT (1995), apesar de reconhecer que certos sistemas educativos têm evoluído ao longo dos últimos vinte anos, considera que *“a educação não satisfaz inteiramente as necessidades da economia, da sociedade e dos indivíduos”* (p.11), referindo que este facto se deve aos rápidos avanços tecnológicos e à evolução social.

A constatação dos factos acima referidos mereceu a reflexão do próprio grupo, defendendo uma formação polivalente com uma base de conhecimentos alargada que desenvolva a autonomia e incentive o aprender a aprender ao longo toda a vida. No mesmo sentido o Livro Branco para a Sociedade Cognitiva - LB (1995) defende que:

“a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não num instrumento da economia: a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do carácter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social” (p.27)

Tal parece significar que a cultura geral se afigura como um meio de preparar o indivíduo para o domínio dos instrumentos e das técnicas que este terá de utilizar ao longo de toda a sua vida, de modo a ajudá-lo a controlar o desenvolvimento técnico e científico em vez de ser controlado por estes, como alerta Morin (1984).

De acordo com o LB (1995) a necessidade de dotar os indivíduos com uma escolaridade elevada é tanto mais pertinente, na medida em que *“o proveito que se tira da informação científica e técnica é tanto maior quanto mais sólida for a base dos conhecimentos científicos escolares”* (p.25). Desta forma, segundo o LB (1995) parece importante melhorar as qualificações através do conhecimento, possibilitando um acesso mais vasto aos sistemas de educação/formação, valorizando as competências dos indivíduos, independentemente das modalidades de formação. De igual modo é pertinente conjugar esforços no sentido de aumentar a mobilidade entre as diferentes vias de ensino, através de uma melhor articulação e cooperação entre a escola e as empresas.

Para consubstanciar estas necessidades a UE no LB (1995) sugere políticas educativas que apostem numa certa mobilidade de aprendizagem por entender que *“a mobilidade é um factor de enriquecimento do saber (...) estimula a agilidade intelectual e aumenta a cultura geral”* (p.56).

Numa perspectiva de enriquecimento cultural e social assente na troca de saberes, a escola e as empresas devem ser encaradas como parceiros, produtores e geradores de conhecimento e de novas competências, as quais se afiguram como o meio privilegiado capaz de potenciar o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos sujeitos e das organizações.

A aposta da UE na educação/formação dos recursos humanos visa envolver de um modo mais abrangente o papel da escola e das empresas. Em nosso entender, esta perspectiva coloca-se como um verdadeiro desafio à capacidade de iniciativa de cada uma das organizações, no sentido de desenvolver uma diversidade de conhecimentos e de aprendizagens que permitam não só, preparar os indivíduos para o mundo do trabalho e para a cidadania enquanto elementos produtivos, mas também para o lazer e a cultura.

Pese embora o discurso propalado pela UE, relativamente às competências dos recursos humanos, os Industriais Europeus, centram toda a responsabilidade da sua

educação/formação na escola (ERT, 1995), ao mesmo tempo que omitem as suas próprias responsabilidades nesta matéria. Tal posição denota uma falta de sintonia entre a vontade dos políticos da UE e os desejos dos agentes económicos (*tayloristas*) que consideram ainda a formação como um custo e não um investimento imaterial.

Para vencer a batalha da competitividade não basta exigir recursos flexíveis e portadores de competências-chave, mas antes passa pela reflexão dos empresários para a remodelação dos modelos organizacionais. Carneiro (1988) ao pretender relançar o futuro da educação e do emprego, advoga uma relação entre o sistema de ensino e o sistema económico, orientada “*sob o signo da modernização humana, cultural, económica e social do país*”. Contudo, coloca predominantemente a ênfase na escola, descurando de igual modo a questão-chave do desenvolvimento dos recursos humanos, o ambiente e a cultura organizacional. Para Delors (1996) a educação/formação deve ser considerada como factor de desenvolvimento, dado que esta se afigura como o “*centro do desenvolvimento, tanto da pessoa humana como das comunidade*” (p.15).

Face ao clima de permanente e rápida mudança a que acresce a actual sociedade de informação, cada vez mais, a formação dos RH implica novas exigências. A educação/formação representa, em nosso entender, um dos elementos fulcrais do desenvolvimento dos recursos humanos. Logo, para que o indivíduo se sinta pessoa e possa desenvolver todas as suas capacidades e competências, sentir-se motivado, realizado pessoal e profissionalmente, é fundamental que a organização tenha uma cultura organizacional que promova a iniciativa, o espírito de equipa, o sentido de responsabilidade, incentive a autonomia e a capacidade de tomar decisões.

Tendo em conta o actual contexto da sociedade de informação em que vivemos Delors (1996) alerta-nos para o facto que “*a capacidade individual de ter acesso à informação vai ser um factor determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho mas também no seu ambiente social e cultural*” (p.163). Esta realidade remete-nos para a necessidade de promover estratégias de aprendizagem que sensibilize as pessoas para a importância da aquisição de saberes, quer em contexto de formação formal, quer informal e ao longo de toda a vida. Atento à pertinência desta questão, o Conselho Europeu de Amesterdão CEA (1997) acordou, nas suas conclusões, uma maior atenção aos sistemas de educação e formação nomeadamente um “*reforço da importância da formação inicial e do processo de aprendizagem ao longo da vida*” (p.4).

No sentido de desenvolver uma educação/formação que prepare RH aptos a enfrentar com segurança os desafios da vida e do mundo do trabalho, ao nível das políticas nacionais de

educação/formação tem havido esforços no sentido de, por um lado, proporcionar uma maior diversidade da oferta de formação (cursos tecnológicos, cursos das escolas profissionais, modelo de aprendizagem etc.) por outro, procurar ir ao encontro da evolução do mercado e da apetência das pessoas (informática, telecomunicações, ambiente, comunicação e marketing, gestão dos recursos naturais etc.).

O sistema educativo procura, também, criar condições que permitam a cada um encontrar nele uma resposta que satisfaça os seus projectos de educação/formação e se ajuste aos ritmos individuais (unidades capitalizáveis, currículos alternativos, currículos flexíveis, educação não formal etc.).

2.1.1 - Os Recursos Humanos e as Novas Exigências da Competitividade

Para além da influência da educação no desenvolvimento económico esta assume particular importância ao nível da formação social e cultural dos recursos humanos.

A relevância da educação/formação dos recursos humanos para os agentes económicos decorre, por um lado, da globalização dos mercados onde a competitividade a inovação e a qualidade são factores determinantes para a penetração nos mercados, por outro, do reconhecimento dos recursos humanos como pessoas e membros integrantes da organização.

Outro aspecto significativo prende-se com o facto dos próprios recursos humanos reconhecerem a importância da sua formação como imperativo de aquisição de competências-chave emergentes do actual paradigma sócio-económico, o qual apela às competências do saber ser e estar.

A internacionalização das empresas, a globalização dos mercados, as mudanças rápidas ao nível da economia, a abolição de fronteiras físicas e alfandegárias, levam a que a teoria do capital humano deixe de ter sentido. A par destas mudanças económicas, do aumento da competitividade, da concorrência, da inovação, da aposta na qualidade de produtos e serviços, começam a florescer novos modelos organizacionais, os quais apelam a competências como a flexibilidade, a polivalência, o trabalhar em equipa, a criatividade e a autonomia.

Por um lado, esta ideia remete-nos para a importância dos RH enquanto factor de investimento, por outro, remete-nos para estes entendidos como factores de desenvolvimento económico, logo elementos fulcrais da competitividade. Do ponto de vista antropocêntrico os RH devem ser entendidos como factores do desenvolvimento social, o que implica o seu reconhecimento como factores de desenvolvimento das organizações. Estas novas perspectivas implicam uma atitude sistémica por parte das empresas, levando a que estas

centrem as suas atenções ao nível das competências, apelando portanto, aos saberes profissionais e sociais. A importância destes saberes requer, por parte das organizações, uma maior atenção à componente da formação dos indivíduos enquanto Recursos Humanos e factores de desenvolvimento.

Daqui se depreende que os desafios crescentes emergentes da competitividade implicam uma nova lógica empresarial, em que o factor humano é colocado em pé de igualdade com o factor tecnológico.

De acordo com Costa (1981) a importância das pessoas enquanto Recursos Humanos remonta ao século passado através de Marshall (1880) ao defender que *“a forma mais valiosa de capital é a investida em seres humanos”* (p.563).

Do mesmo modo a aposta nas pessoas enquanto RH está subjacente nas palavras de Cyert e March (1963), citado por Fonseca e Caraça (1996), quando nos dizem que *“as organizações não aprendem nem comunicam, quem aprende e comunica são as pessoas que nela trabalham”* (p.50). Esta perspectiva, veio criar nas empresas a necessidade de também elas desenvolverem a educação/formação dos seus colaboradores. Esta nova postura das organizações empresariais veio a consubstanciar-se através da aplicação de investimentos imateriais (Clément, 1988; Rodrigues, 1994), destinados à formação, os quais, centrados numa perspectiva de aquisição do conhecimento e da informação, se assumem como potenciais factores de competitividade.

Também Le Boterf (1989) ao situar a formação na problemática dos investimentos intelectuais, reforça a importância dos investimentos imateriais, ao considerar que *“nenhum investimento material terá êxito se não for acompanhado ou mesmo procedido de investimentos imateriais”* (p.19). Estes investimentos nem sempre são fáceis de solucionar por parte dos empregadores, dado que, segundo Crozier (1987), citado por Le Boterf (1989), *“o investimento em recursos humanos é o mais difícil dos investimentos, mas em caso de êxito, é o mais rentável”* (Ibid.).

Esta nova postura dos empregadores deve-se ao entendimento de que é o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus colaboradores que potencia o desenvolvimento da organização, pois como nos diz Crozier (1989), citado por Ollivier (1995), *“o desenvolvimento de uma sociedade ou organização depende das transformações das pessoas que a compõem”* (p.232) o que se consubstancia na perspectiva de Lerbet (1981) de que *“a educação contribui para o desenvolvimento da pessoa”* (p.154).

Assistimos, portanto, a um conjunto de desafios não só para as organizações empresariais, mas do mesmo modo para os sujeitos enquanto pessoas e membros de uma organização. Para as primeiras, implica o desenvolvimento de novos modelos

organizacionais, de modo a potenciar estas como empresas modernas, cuja ênfase se centre na mudança estrutural ao nível da organização da produção, da gestão e do reconhecimento dos seus Recursos Humanos. Para os segundos, como referimos anteriormente, ao mesmo tempo que envolve o desenvolvimento de competências-chave, implica uma mudança de atitudes e comportamentos face ao trabalho.

A auto-formação pode assumir aqui um papel preponderante na evolução do desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos contribuindo, igualmente, para o aumento do nível de satisfação dos mesmos. Assim, a formação deve privilegiar não só um modelo de formação formal, mas incentivar, simultaneamente, uma formação informal em contexto de trabalho e despertar, antes de mais, uma atitude de auto-formação que se torne o fermento de uma formação, não apenas profissional, mas, acima de tudo, uma formação pessoal.

Neste contexto, concordamos com Morin (1984) quando defende uma formação centrada na pessoa, em que se alie o desenvolvimento técnico e científico com o desenvolvimento humano de modo a responder às suas necessidades e anseios, tendo em conta as realidades do meio em que se insere.

A concretização de tal formação será facilitada pelo papel que a educação escolar pode ter como agente facilitador da adesão aos contextos sociais, económicos e culturais locais, incentivando um desenvolvimento interactivo de saberes e competências concretas (Azevedo, 1994).

Ao contrário do *taylorismo* informático, a melhoria da competitividade assente no desenvolvimento do factor humano e organizacional passa pela flexibilidade da organização e dos seus recursos humanos, a qual, segundo Kovács (1992) exige: i) uma estrutura hierárquica mais simples; ii) uma melhor comunicação e cooperação; iii) um espírito mais colectivo; iv) um estilo de gestão com liderança; v) autonomia e polivalência ao nível operacional; vi) capacidade de aprendizagem colectiva de novas práticas; vii) investimento imaterial.

Imbuídas de um espírito de reconhecimento do valor e das capacidades dos seus colaboradores as organizações flexíveis podem desenvolver nos seus recursos humanos um sentimento de pertença, que promova o sentido de responsabilidade, de autonomia, de iniciativa, de trabalhar em equipa e de criatividade. Isto é, estar preparada para fazer face à competitividade e à rápida obsolescência de métodos e tecnologias. Esta perspectiva remete-nos para a necessidade de encarar a educação/formação como um elemento fundamental de valorização dos recursos humanos.

A flexibilidade e a polivalência, enquanto fenómeno técnico-organizacional, devem ser entendidas numa perspectiva qualitativa e promotora da valorização dos recursos humanos. Este entendimento, no contexto de modernidade e conjuntamente com as competências de autonomia e de participação pode ir ao encontro da satisfação e da realização pessoal e profissional dos sujeitos. O reconhecimento social destas competências afigura-se o elemento capaz de suscitar maior motivação, empenhamento e cooperação dos RH traduzindo-se na cooperação na construção e no desenvolvimento da organização em que se inserem.

Na perspectiva de Lesourne (1988) a crise generalizada do sistema educativo nos países desenvolvidos, fruto da sua massificação e democratização, originou alguns efeitos perversos que se traduziram em: problemas de insucesso escolar, redução da qualidade, desequilíbrios entre o ensino geral e técnico e, o acesso ao ensino superior. Para o autor a natureza precisa das disfunções depende das modalidades de regulação próprias de cada sistema, diferindo, portanto, de país para país. A título de exemplo o autor refere que *“enquanto a Suécia faz grandes esforços por reduzir o insucesso escolar no ensino primário e limita o acesso ao ensino superior, o Japão privilegia a inserção na comunidade e o arrebatamento pelo trabalho, em desfavor da criatividade”* (p.15). Na verdade, o sistema de educação/formação deve ter em conta a cultura, as realidades e as perspectivas de cada país ou comunidade. Contudo, deve promover o desenvolvimento de um conjunto de competências-chave nos indivíduos que permitam a sua mobilidade transnacional e assegure a transferibilidade e transversalidade de competências para outros contextos e organizações.

Para além do relatório Lesourne (1988) levado a efeito em França, o autor refere o relatório de Wellington (1986) desenvolvido em Inglaterra. Mais tarde, em Inglaterra, Burke (1989) desenvolve um relatório sobre esta problemática. Dos relatórios em apreço podem resumir-se algumas ideias força que ressaltam destes estudos. Assim, i) novas tecnologias, processos e produtos têm gerado novas formas de organização do trabalho que se *destaylorizaram* progressivamente, reforçando o trabalho em grupo e a cooperação; ii) os empregadores tendem a valorizar um núcleo duro de atitudes, de disposição e de valores que se revelem eficazes para o exercício da profissão; iii) as competências técnicas específicas são secundarizadas e quase irrelevantes, ao lado da importância que ainda hoje têm o *nível* de qualificações e o *título* obtidos na formação geral; iv) os empregadores requerem espírito de iniciativa, criatividade, capacidades de comunicação e de resolução de novos problemas em novas situações, competência para trabalhar em grupo, para tratar informação e saber avaliar.

A reflexão em torno desta problemática sugere que os sistemas de educação/formação devem promover um novo tipo de qualificações e competências que desencadeie atitudes diferentes e adequadas às novas realidades. Resultantes desta corrente de reflexão foram surgindo novas conceitos e teorias que sustentam a sua fundamentação.

Se no modelo *taylorista* o *homo economicus* era guiado por interesses de maximizar a sua remuneração, mais tarde no movimento das relações humanas o *homo sociabilis*, é movido por uma "lógica de sentimentos". Actualmente, emerge uma noção de *homo competens*, cujo comportamento será motivado pelo enriquecimento da sua "carteira" de competências.

Kovács (1992) defende que “a eficácia económica passa pela melhoria da qualidade de vida no trabalho, ou seja, pelo enriquecimento do trabalho sob o ponto de vista do seu conteúdo, pelo aumento do nível de qualificações, da autonomia e da participação” (p.34). A aposta e reconhecimento dos RH como factores de competitividade e de desenvolvimento económico e social é tanto mais pertinente, quanto as nossas empresas ainda têm muito de arcaico e *taylorista* como refere Rodrigues (1994).

Neste sentido, afigura-se importante que se crie uma nova visão para o desenvolvimento económico das empresas e dos recursos humanos, de modo a tornar as nossas empresas mais dinâmicas, criativas e competitivas, produzindo assim não só riqueza material, mas também, bem-estar social.

2.1.2 - A Gestão Estratégica - Uma Nova Visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos

Assente no paradigma técnico-económico, a formação do modelo *taylorista* mecanicista centrava-se unicamente na adaptação das pessoas às tarefas e às mudanças organizacionais, privilegiando fortemente os saberes técnicos e a especialização, sendo a componente sociocultural, banida ou relevada para plano secundário.

Emergentes da evolução social operada e do clima de mudanças que caracteriza a sociedade actual, cada vez mais se fazem sentir fortes apelos e exigências de qualidade, inovação, personalização, a que se alia a consequente diminuição do tempo de vida dos produtos.

Paralelamente a esta mudança a concorrência resultante da internacionalização e da globalização dos mercados provoca mudança de comportamentos e de estratégias ao nível das organizações. Estas mudanças podem sentir-se ao nível da desburocratização e descentralização dos sistemas produtivos.

De acordo com Lesourne (1988), tais mudanças podem traduzir-se na prática por um conjunto de proposições: i) descentralizar ao máximo as decisões de execução, mantendo no entanto as decisões estratégicas; ii) promover uma maior participação das hierarquias na elaboração das políticas da empresa; iii) diminuir os níveis hierárquicos, a fim de dar mais flexibilidade às estruturas e mais dinamismo ao pessoal; iv) desenvolver a todos os níveis de pessoal o espírito de autonomia; v) modificar frequentemente as estruturas de forma a torná-las mais adaptáveis à evolução do meio; vi) generalizar a flexibilidade das formas de emprego, de modo a permitir à empresa adaptar-se mais facilmente às flutuações do mercado, rentabilizar a utilização dos equipamentos e responder às aspirações do pessoal; vii) privilegiar o bom funcionamento e rapidez de resposta dos sistemas, através da responsabilização, da repartição de tarefas e da cooperação entre os membros da organização; viii) desenvolver a participação activa do pessoal nas tarefas que directamente lhe dizem respeito; ix) introduzir na política salarial a prioridade à promoção por mérito.

De um modo global podemos dizer que estas mudanças organizacionais apelam ao envolvimento e à participação das pessoas na organização o que, só por si, pode proporcionar uma nova atitude dos RH face ao trabalho.

No sentido de dar resposta à mudança e à evolução dos modelos de organização, Lesourne (1988) sugere que a contrapartida das empresas será a pesquisa e as administrações dotarem-se de recursos humanos capazes de dar respostas aos novos desafios, privilegiando indivíduos com uma dupla característica; i) dotados de comportamentos traduzíveis pela aceitação de: responsabilidades, pela capacidade de trabalhar em grupo, pela autonomia, pela adaptabilidade; ii) sejam portadores de saberes e do saber-fazer que lhes permitam ser verdadeiros profissionais. Para além do desenvolvimento destas competências é preciso tomar consciência que, face à permanente e rápidas mudanças que se operam a nível económico e tecnológico, a verdadeira segurança dos RH está na sua capacidade de adaptação (Ibid.).

À luz do contexto actual devemos entender que este tipo de requisitos se enquadra num processo de desenvolvimento que diz respeito à formação das pessoas ao nível das competências de comunicação, de relacionamento com os outros e consigo mesmo e não, apenas, à aquisição de conhecimentos ou de técnicas.

Para Azevedo (1991) os empregadores, no recrutamento, tendem a valorizar um conjunto de atitudes, de disposições e de valores sendo as competências técnicas irrelevantes ou secundarizadas face à importância, ainda hoje, reconhecida ao nível das qualificações, dos títulos e da formação geral de base. Para o autor os empregadores querem que os trabalhadores tenham *“iniciativa e criatividade, capacidade de comunicação e de resolução de*

novos problemas em novas situações, competências para trabalhar em grupo, cooperando com os outros, para recolher e tratar informação e para saber avaliar” (p.184). Todavia, para concretizar as suas exigências, as empresas deviam garantir aos seus colaboradores trabalhos enriquecedores e criativos (Miera, 1997).

Neste contexto, podemos concluir que, cada vez mais, caminhamos para empregos onde se privilegia o saber ser ou estar ("comportamentos"), em detrimento dos "saberes fazer", de modo a motivar e a satisfazer os recursos humanos.

Citando Bosquet (1982) para Rodrigues (1994) é já hoje possível considerar três formas muito distintas de conceber e praticar a gestão dos recursos humanos:

- ♦ a gestão administrativa: a «função pessoal» encontra-se reduzida à mera aplicação da regulamentação jurídica do trabalho, ganhando particular relevância a gestão das remunerações e duração do trabalho e dos movimentos com o exterior. Esta função é atribuída a trabalhadores administrativos, de que se requer uma preparação fundamentalmente jurídica, que no caso das PME's é mínima.
- ♦ a gestão previsional: a «função pessoal» enriquece-se com a perspectiva previsional, visando ajustar os recursos humanos da empresa às suas necessidades previsíveis. Procura pôr em prática uma política coerente de recrutamento, definição de funções e de carreiras profissionais, de avaliação de desempenho, de promoção, de remuneração e de formação profissional. Esta função requer especialistas com outras competências (como por exemplo de psicologia), os quais tendem a ser posicionados num órgão de assessoria do tipo «departamento de pessoal».
- ♦ a gestão de desenvolvimento estratégico: neste caso, os recursos humanos são considerados como um factor estratégico. O desenvolvimento dos recursos humanos é integrado como peça-chave na estratégia global da empresa, no sentido de a dotar de uma capacidade de inovação e de adaptação permanentes a um contexto em rápida mudança tecnológica, económica e social. O reconhecimento dos recursos humanos são um factor central do sucesso da empresa, procurando passar a compatibilizar a sua valorização permanente com os objectivos económicos desta, nomeadamente através do reforço de políticas de formação profissional, de comunicação interna, da melhoria das condições e da organização do trabalho.

Segundo Rodrigues (1994), o tecido empresarial português assenta, predominantemente, numa gestão administrativa dos RH, embora reconheça o esforço das PME's em concretizar uma gestão previsional. Contudo, são ainda raros os casos de uma concepção de desenvolvimento estratégico dos recursos humanos. Ora, se a difusão de novos

perfis profissionais tende a ser acelerada por esta última concepção de gestão dos recursos humanos, isso implica que o desenvolvimento e competitividade das empresas em muito depende, portanto, do ritmo com que estas venham a adoptá-la.

Rodrigues (1994) refere, ainda, que o cerne da gestão estratégica dos recursos humanos, visando a melhoria da competitividade, está no investimento (conjunto de despesas efectuadas com factores não imediatamente consumíveis) no processo produtivo. Segundo Pena (1997) a gestão estratégica dos RH passou de um modelo de administração para um modelo assente nos comportamentos, na cultura e nos valores.

Concordantes com Stahl *et al.* (1993) podemos, portanto, afirmar que, numa organização:

“é o seu conhecimento, capacidades e qualificações-chave que definem a capacidade da empresa poder realizar as opções de tecnologia e ganhar vantagem ao responder aos desenvolvimentos do mercado, sendo do mesmo modo, esse mesmo potencial humano que limita a capacidade de uma empresa de apreender essas opções e oportunidades” (p.26).

O desenvolvimento dos RH é um factor potenciador do desenvolvimento das organizações, o que vem ao encontro da nossa perspectiva, fundamentada em Crozier (1989) por nós anteriormente citado e Ambrósio (s/d), quando se refere ao valor do trabalhador como potencial humano e actor social, *“responsável e participante da estratégia de mudança e desenvolvimento da instituição onde trabalha”* (p.2). A esta perspectiva junta-se Durkheim, citado por Silva (1986), ao considerar que *“o homem, não pode viver no meio das coisas sem fazer parte delas segundo as quais regula o seu comportamento”* (p.29).

Caspar e Afriat (1988) defendem que a formação profissional tem de ser sustentada por uma gestão das competências da empresa nas suas três vertentes aquisição, estímulo e desenvolvimento de competências. Uma concepção algo difundida ao nível do discurso mas, de facto, ainda muito pouco praticada.

Para Stahl *et al.* (1993) é evidente que, para tornar viável a aposta da participação dos indivíduos na vida das organizações, é necessário que se opere uma mudança de comportamentos nas equipas gestoras. Isto é, que os gestores sejam educadores/formadores e ao mesmo tempo influenciem de uma forma radical a maneira global de pensar dos quadros médios e inferiores. Os formadores deixam de ser professores, tornando-se antes *designers* da aprendizagem e produtores de materiais de aprendizagem, proporcionando não só um ambiente de trabalho, mas ao mesmo tempo, um ambiente permanente de aprendizagem e troca de "saberes" e "comportamentos".

Dado que a formação se afigura, em nosso entender, como um factor de desenvolvimento, pensamos que esta mudança de comportamentos, conjugada com uma formação centrada nos RH enquanto pessoas, é por certo um processo potenciador do desenvolvimento pessoal e profissional. Para tal, é importante que não seja um momento isolado da vida das pessoas, mas antes se apresente como motivadora de uma reflexão face ao seu passado, ao seu presente pessoal e profissional, ao seu futuro como projecto de desenvolvimento pessoal e profissional, isto é, confira ao processo de formação um sentido e um significado para a pessoa.

Nota Conclusiva

As características mais significativas da sociedade actual, fazem sentir-se ao nível técnico-económico, devido à globalização da economia e dos mercados, à competitividade, ao desenvolvimento tecnológico e científico e à emergência de novos modelos organizacionais.

As diferentes teorias e trabalhos desenvolvidos ao longo das últimas duas décadas, não nos permitem afirmar com segurança que a educação contribui de uma forma directa para o desenvolvimento económico. Pode contudo, clarificar-se que o desenvolvimento económico depende de diferentes factores entre os quais a educação, cuja influência varia conforme os níveis e graus de ensino, os períodos ou épocas de influência, os países e regiões.

A educação/formação dos indivíduos para além de favorecer o crescimento económico, contribui de forma significativa para o desenvolvimento social e cultural dos indivíduos, concorrendo assim para a melhoria do bem-estar e da satisfação pessoal e profissional.

Do ponto de vista da educação/formação dos recursos humanos começa a ser cada vez mais pertinente a urgência de a mesma ser encarada pelos empregadores como um investimento imaterial a par de uma mudança tecnológica e organizacional. Para os indivíduos, a educação/formação deve ser encarada não só como uma forma de valorização pessoal e profissional, mas também, uma preparação para a integração no mundo do trabalho e para a vida.

Daqui decorre que, hoje, mais do que nunca, é preciso tomar consciência que a formação da pessoa, enquanto recurso humano representa uma aposta no desenvolvimento económico, social e cultural. Assim, a formação dos indivíduos deve ser orientada no sentido do desenvolvimento de saberes técnicos, mas mais ainda do saber “ser” e “estar”, já que os saberes técnicos e específicos se tornam rapidamente obsoletos.

CAPÍTULO III - QUALIFICAÇÕES E COMPETÊNCIAS

Nota Introdutória

A noção de qualificação e competência tem sofrido alterações conceptuais conforme as linhas teóricas que as suportam. Estas alterações têm a ver com a própria forma de considerar o trabalho, a sua organização e a relação com o desemprego.

As exigências da competitividade apelam, cada vez mais, por indivíduos capazes de mobilizar competências transversais e transferíveis, quer dentro da empresa, quer para outros contextos e organizações. A par das qualificações formais a integração de saberes tácitos ou informais devem ser considerados como um contributo inevitável, em certas situações, cuja resposta se afigure como uma forma de solucionar situações imprevistas pela mobilização de competências.

A emergência de novas competências motivada pelo progresso técnico, científico e da diversificação de modelos organizacionais, não tem encontrado capacidade de resposta por parte dos modelos formais do sistema de educação/formação. Tal facto tem-se traduzido em desajustamentos de ordem temporal, qualitativa e quantitativa entre as necessidades requeridas pelo sistema económico e as promovidas pelo sistema de educação/formação.

Para uns a aposta na formação profissional parece ser uma forma de colmatar a discrepância entre as competências promovidas pelo sistema de educação/formação e as valorizadas pelo sistema económico, para outros o cerne da questão centra-se na colaboração entre os dois sistemas. Contudo, parece claro que a noção de competência deve ser entendida como um conceito alargado que engloba qualificações profissionais e um conjunto de competências que abrangem a dimensão profissional, pessoal e social.

A pertinência destas questões levou-nos a centrar neste capítulo o estudo das qualificações e competências, nomeadamente a compreensão do conceito de competências-chave. Este facto deriva do entendimento que estas competências podem representar o "veículo" capaz de assegurar a desejada transferência dos saberes pessoais e profissionais desenvolvidos em contexto de educação/formação para contextos e organizações diferentes.

1 - Qualificação e Competência

O conceito de qualificação e de competência está ainda numa fase de discussão teórica e de pesquisa. De acordo com o nosso estudo estes conceitos encontram-se, muitas vezes, associados e de dissociação difícil.

O facto de existirem concepções diferentes parece decorrer da emergência das abordagens das diferentes linhas de investigação, as quais, necessariamente, nem sempre são convergentes. Uma justificação possível para a clarificação destes conceitos parece derivar das dificuldades de interpretação do conceito de competência, por este abarcar campos tão distintos como: do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a viver juntos e do aprender a ser (Delors, 1996).

Castilho (1998) partilha da opinião que existe muita confusão quanto ao termo qualificação, concordando que este conceito está deficientemente e é dificilmente codificável, porque parte da qualificação adquirida pelos indivíduos, não sendo utilizada na actividade profissional, é por isso, difícil de medir. No sentido de contribuir para a clarificação da abrangência do conceito, para este autor a questão central é saber se estamos a falar de qualificação enquanto um termo muito genérico correspondente a certificação ou das qualificações necessárias para postos de trabalho. Para este autor o conceito de qualificação envolve tudo aquilo que o indivíduo *“adquire ao longo da sua vida como consequência das suas vivências sociais, da sua experiência profissional e da sua formação”* (p.60). Isto é, tem um carácter abrangente em que o seu desenvolvimento parece afigurar-se a um processo de construção e reconstrução permanente.

Zarifian (1986) desenvolve um estudo crítico sobre as abordagens das qualificações, entendendo que se situam sobre dois pontos de vista: as abordagens pelo saber e as abordagens pela gestão da mão-de-obra. Dai que o autor substitua a palavra “saber” por “qualificação” ao mesmo tempo que utiliza a noção de “saber” e de “saber-fazer” como um significado menos formalizado e mais operativo dos conhecimentos e capacidades que os indivíduos mobilizam em situação de trabalho.

Citado por Suleman (1997) le Boterf (1990) defende aquilo que designou por existência do “perfil profissional requerido”, como sendo o *“conjunto de saberes, saber-fazer e saber-ser que um indivíduo deve teoricamente dominar para ter um emprego”* (p.41) e do “perfil profissional real”, o qual se traduz no domínio real desses saberes tendo em conta um determinado emprego e organização. Porém, Bynner (1999) refere que *“não se pode evidenciar uma clara e forte relação entre qualificações e as necessidades dos empregadores”* (p.65). Contudo, Saúde e Figueira (2003) defendem que *“o reconhecimento da competência adquirida”* (p.60) é uma aptidão para o emprego.

Hovels (1998) refere a concepção do conceito de qualificação de van Hoof e Dronkers (1980) como *“o conjunto de conhecimentos, capacidade e atitudes que habilitam os trabalhadores*

para desempenharem diferentes tipos de trabalho” (p.51). Efectivamente, é uma perspectiva muito abrangente, embora pareça não ser muito explícita quanto à importância dos contextos.

Marsden (1994) pretende contribuir para clarificar algumas limitações do conceito de qualificação e competência, considerando que *“as competências são o resultado das qualificações profissionais e das qualificações empresariais”* (p.15), isto é, têm uma abrangência mais significativa. Para o autor a qualificação é certificada após um período de formação. Durante este período é promovida uma diversidade de conhecimentos teóricos e práticos através da combinação entre a formação escolar e em contexto de trabalho. Esta qualificação profissional deve ser a mais ampla possível de modo a ser flexível face à diversidade de contextos e modelos de organização do trabalho. Contudo, na opinião de Marsden (1994) as qualificações empresariais resultantes de uma formação informal em contextos muito fechados e formais dificultam a aquisição de conhecimentos adaptáveis e transferíveis para outras realidades.

Para Onstenk (2001) o conceito de qualificação engloba *“o reconhecimento de um conjunto formal e normalizado de competências requeridas em situações vocacionais, mas também em situações de aprendizagem, de formação e de cidadania, para agir adequadamente de acordo com as características do processo e do produto”* (p.6). Em nosso entender, o autor enquadra este conceito numa visão ampla dos indivíduos enquanto recursos humanos e cidadãos, pois parte do princípio que os indivíduos devem estar preparados para trabalhar num leque alargado de funções ou mesmo para diferentes tipos de actividade profissional.

Sellin (2000) refere que na perspectiva dos países Escandinavos, as qualificações constituem *“os requisitos necessários para um indivíduo entrar ou progredir numa ocupação”* (p.7). Para a autora o significado atribuído pela França, Grécia e Reino Unido ao conceito de qualificação é *“um certificado ou diploma que reconhece a conclusão do processo de educação/formação com sucesso”* (Ibid.). Este conceito pode, ainda, significar as habilitações formalmente exigidas nos contractos de trabalho em certos tipos de emprego. Segundo Sellin (2000) na Alemanha o conceito de qualificação refere-se ao nível de educação/formação ou às capacidades do indivíduo para cooperar nas mudanças da actividade profissional.

Um outro tipo de abordagem referido por Zarifian (1986) é a de Troussier e Rosanvallon (1983), em que definem qualificação como o *“capacidade de domínio”* do processo de trabalho.

Num estudo comparativo realizado por Behrens e Evans (2002), entre jovens adultos desempregados da Alemanha e de Inglaterra, os jovens consideram importantes as qualificações por *“influenciarem as oportunidades de vida, principalmente, durante a procura de emprego”* (p.28) relevando para plano secundário o conceito de competência. A perspectiva

dos jovens é defendida por Bynner (1999) ao considerar que *“o nível de qualificações é predominantemente relevante no recrutamento e selecção”* (p.65). Para contrariar esta perspectiva redutora da importância das qualificações, Kovács *et al.* (1994) defendem uma formação inicial de base *“alargada, em termos técnico-científicos e sócio-cultural, para facilitar a mobilidade e a adaptabilidade ao longo da vida activa”* (p.111). Para estes autores, esta preparação visa não só uma preparação para a actividade profissional, mas também para a inovação e a aprendizagem ao longo da vida. Segundo Kovács *et al.* (1994) existe um *“desajustamento quantitativo e qualitativo”* (p.89) entre as qualificações existentes e as necessidades dos empregadores. De igual modo, Lopes (1995) e Steedman (1998) citados por Alonso (2000) consideram que a relação entre as qualificações exigidas pelo sistema económico e as desenvolvidas pelo sistema de educação/formação tem-se caracterizado, fundamentalmente, por um desajustamento temporal fruto do progresso técnico.

Para Kovács *et al.* (1994), independentemente do tipo trabalho, mais do que a evolução das inovações tecnológicas, o modelo organizacional pode *“condicionar em grande parte a evolução das qualificações”* (p.126). Esta perspectiva reforça a necessidade de promover um processo de educação/formação suficientemente alargado que englobe uma formação em contextos e organizações de trabalho diferentes.

Numa óptica de mudança conceptual Bekorian (1991), citada por Pires (1994), considera que passámos *“do valor de «qualificação» no centro dos estudos da década dos anos 70 para o de «competência» dos anos 80 e 90”* (p.60). Face à perspectiva de valorização dos conceitos “qualificação” e “competência” podemos dizer que esta é datada.

Stroobants (1993) parece reconhecer as limitações conceptuais destes conceitos ao afirmar que *“a qualificação era conferida pelo saber-fazer, sendo progressivamente substituída por competência por ter um sentido mais lato”* (p.89). Ao tentar estabelecer uma ponte entre o sistema de educação/formação e o sistema económico a autora reconhece que *“a noção de competência tende a impor-se na terminologia, em detrimento da noção de qualificação e a «carteira de competências» faz concorrência ao título escolar”* (p.50).

Stahl *et al.* (1993) associam a noção de qualificação e competência ao afirmarem que a determinação da qualificação consiste na coordenação do *“nível de competência do indivíduo com a tarefa que precisa de ser feita”* (p.4). Esta definição está centrada na tarefa, sendo esta ou o campo de acção que definem as qualificações necessárias. Segundo os autores existe uma *“lacuna entre o nível de competência do indivíduo e o nível de exigência para efectuar a tarefa”* (Ibid.). Para atenuar esta lacuna os autores defendem a formação profissional como meio

capaz de dinamizar o potencial do indivíduo, de modo a que este desenvolva, em si, as competências necessárias para a realização das tarefas exigidas.

Ao analisar o interesse demonstrado pelo conceito de qualificação Stroobants (1993), citada por Pires (1995), constata que a relação entre qualificação e competências não é considerada da mesma forma pelos diferentes autores. Assim, referencia autores que utilizam, indiferenciadamente, os termos saber-fazer e qualificação (Troussier e Rosanvallon, 1984); autores que opõem qualificação e competência (Berthelot, 1985); entre os que reconhecem a qualificação pelo saber (Jones e Wood, 1984) e autores que tanto enunciam o que é a qualificação, como o que deveria ser (Zarifian, 1988,1990).

Woof (1991), citado por Parkes (1994), coloca uma questão muito importante para o debate, ao considerar que *“competência é um conceito mental e não algo que se pode observar directamente”* (p.26). Esta definição tida num contexto intelectual, porventura mais radical, não deixa de ser clarificante e reveladora da dificuldade de se encontrarem consensos relativamente aos conceitos de qualificação e competência.

Numa abordagem mais recente Onstenk (2001) defende que os conceitos de qualificação e competência estão relacionados, daí que adopte a designação qualificação/competência. Apesar do autor definir os dois conceitos separadamente é visível de uma forma implícita ou explícita a inter-relação de ambos.

Para minimizar a discrepância entre os conceitos de qualificação e competência Suleman (1997) e Onstenk (2000) são da opinião que a tradução da definição do perfil de competências necessárias para o desempenho numa actividade profissional num perfil de qualificações, pode ser uma boa base de comunicação entre os sistemas de educação/formação e o sistema económico. Na perspectiva de Onstenk (2000) esta relação é muito importante para a aproximação entre a oferta e a procura de qualificações, por parte do mercado de trabalho e, para a definição e desenho de um currículo adequado às exigências numa sociedade em mudança permanente. Também Marsden (1994) e Dehnbostel (2000) defendem que esta colaboração é tanto mais pertinente já que a combinação sistemática entre a aprendizagem formal e informal é entendida como um tipo de aprendizagem capaz de dar resposta às solicitações dos empregadores. Em nosso entender, esta perspectiva faz-nos induzir que as competências desenvolvidas em contexto de trabalho são, cada vez mais, um requisito de empregabilidade.

Consciente da dificuldade de linhas de investigação diferentes chegarem a um consenso sobre a problemática em estudo, a União Europeia (1994) recomendou aos seus membros a mudança do termo “qualificações” para “competências”. Para Grootings (1994)

esta decisão é mais complexa do que uma simples alteração de terminologia, porque o conhecimento do potencial de cada indivíduo é de importância crucial para a gestão empresarial de qualquer organização moderna. Tal significa, que este conhecimento permite que a organização se prepare para desenvolver estratégias de modo a fazer face à emergência de novos desafios no mundo do trabalho. O conhecimento do potencial de cada indivíduo é, cada vez mais, pertinente já que a actual tendência é para o crescimento da “individualização”. Este conhecimento tem, segundo Grootings (1994), implicações ao nível da gestão dos recursos humanos e das relações tradicionais entre o mercado de trabalho e as instituições ligadas ao mesmo.

Na perspectiva de Delors (1996), cada vez mais, os empregadores substituem a exigência de qualificação, tida, por estes, como uma visão de competência no sentido material, pela exigência de competência. Nesta perspectiva, para o autor, competência é *“uma espécie de cocktail individual, em que se juntam a qualificação no sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco”* (p.81).

Enquanto Tanguy (1998) refere que a utilização generalizada do conceito de competência *“provém mais das necessidades económicas do que das relações de trabalho”* (p.285), Tessier (1998) é de opinião que a emergência do conceito de competência decorre *“da mudança do paradigma das qualificações para o modelo das competências”* (p.25). Por seu lado, Stroobants (1994) remete-nos para uma posição abrangente, em que acentua a necessidade de desenvolver competências, ao mesmo tempo que releva para plano secundário os conteúdos do processo de formação. Esta ideia está consubstanciada quando a autora afirma:

“sente-se a necessidade de desenvolver, através da formação, «aptidões fundamentais», independentes do próprio conteúdo das formações, devendo estimular as capacidades de comunicação, permitir enfrentar situações complexas, difíceis e flexíveis, promover o sentido crítico e o espírito empresarial” (p.48).

Para Onstenk (2001) o conceito de competência engloba *“um conjunto de capacidades para o indivíduo agir em situações de trabalho de acordo com o processo e características do produto, mas também em situações de aprendizagem, de formação ou como cidadão”* (p.6).

Partilhando da opinião de Onstenk (2001) que o conceito de competência e qualificação estão relacionados, Sellin (2000) define competência como sendo a *“a capacidade do indivíduo para usar saberes, capacidades, qualificações ou conhecimento de modo a lidar com situações e solicitações de trabalho normais e de mudança”* (p.7).

O recurso à discussão em torno do conceito de competência, a nível dos processos de formação, gera determinadas consequências. Com efeito, os contornos que o conceito de competência assume vão condicionar a concepção e o desenvolvimento da formação.

A discrepância conceptual existente segundo Ellstrom (1997) deve-se à falta de consenso acerca do significado deste conceito pelo que o *“conceito de qualificação e competência está pobremente definida na literatura”* (p.40). Por outro lado, a emergência de novas dimensões do conceito de competência remete-nos para a procura de linhas de investigação com abordagens diferentes. Esta diferenciação pode ajudar-nos a fundamentar a nossa opção pelo conceito competências-chave, bem como compreender a importância do desenvolvimento nos indivíduos destas competências, enquanto recursos humanos e para a inserção sócio-profissional dos mesmos.

Face à diversidade de conceitos e das linhas teóricas que os suportam importa analisar os aspectos relevantes que ajudem à clarificação e compreensão dos mesmos. Assim, apesar de actualmente o conceito de “competência” ser vulgarmente usado como uma extensão de “qualificação”, como referem Streumer e Bjorkquisk (1998), iremos estudar as principais linhas de investigação e os fundamentos teóricos que sustentam o conceito de competência.

2 - O Conceito de Competência e as Diferentes Correntes Teóricas

De acordo com o nosso estudo parece não existir, ainda, consenso relativamente ao conceito de competência, daí que se tenham desenvolvido diferentes estudos, os quais apesar de alguns terem suportes teóricos idênticos, nem sempre utilizam a mesma nomenclatura.

Para autores como Sellin (2000) o conceito de competência, por vezes, não está bem clarificado. Ao contrário deste autor, Antunes (2000) é de opinião que cada vez existe mais consenso em torno do conceito de competência. Tal facto parece resultar do tipo de dimensões consideradas pelos autores, da cultura, dos contextos, da actividade profissional e das realidades de cada país.

Segundo Grootings (1994) o conceito de competência surgiu com a discussão em torno dos problemas da melhoria da qualidade da formação e da aprendizagem profissional. Para o autor, o uso do conceito depende do contexto de cada país e também de quem define os problemas, o que pode justificar a *“multiplicidade de significados atribuído à competência”* (p.6).

Ruano-Borbalan (1998) considera que *“a noção de competência é controversa porque envolve intervenientes e sectores de actividade diferentes”* (p.10). Para o autor o sistema económico centra o seu ponto de vista na óptica dos recursos humanos e da competitividade,

enquanto o sistema educativo defende uma educação/formação partilhada em que o indivíduo é reconhecido como pessoa e futuro recurso humano.

Suleman (1999) considera que a falta de consenso relativamente aos diferentes conceito de competências se deve à ênfase conceptual que suporta as diferentes nomenclaturas. Contudo, considera que existe um consenso em torno da necessidade de novas qualificações/competências.

Para justificar a sua perspectiva Suleman (1999) cita a terminologia usada por Hovels (1993) nos países onde têm sido desenvolvidos mais estudos relativamente a esta problemática.

Competências	País	Ênfase
Compétences transversales	França	Transversalidade ou aspectos comuns ou essenciais
Key qualification, core/common skills	Reino Unido	Transversalidade ou aspectos comuns ou essenciais
Sapere essere	Itália	Importância dos comportamentos
Schlüsselqualifikationen/ Key qualification	Alemanha	Transversalidade ou aspectos comuns ou essenciais
Personal effectiveness	Irlanda	Dimensão pessoal
Processuafhaenagige kvalifikationer	Dinamarca	Qualificações extra-funcionais
Generic skills	Canadá	Qualificações extra-funcionais
Survival skills	EUA	Carácter imprescindível de determinadas competências
Key-qualification/key-competences	Holanda	Perfis ocupacionais legitimados pelos parceiros sociais

Adaptado de UE (1995) e Hovels (1993)

Segundo Tanguy (1998) o discurso dos empregadores inscreve-se num contexto marcado pela: i) *contratação massiva*; ii) *mudança acelerada das tecnologias de produção e do tratamento da informação*, iii) *concorrência agressiva dos mercados*; iv) *declínio das organizações profissionais, nomeadamente dos sindicatos* (p.289). Face aos discursos dos empregadores a autora defende que o conceito de competência pode “*designar práticas sociais concretas, como implementar novas formas de diferenciação social e de novas concepções para o sistema de ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo que as legitima*” (p.291). Considera, ainda, que competência é a “*capacidade do indivíduo realizar uma operação ou uma tarefa determinada numa dada situação*” (p.288). As concepções da autora parecem centrar-se apenas na tarefa e nos contextos, indiciando uma “colagem” ao discurso dos empregadores.

Tanguy (1998) considera mesmo que o conceito de competência é tido como condição necessária para a racionalização das acções de formação, dos processos de mudança nas organizações do trabalho, nas remunerações e na promoção dos empregados. Esta perspectiva parece relacionar as principais tendências em matéria de definição de competências e os diversos modelos de formação e de organização do trabalho.

Também Parkes (1994) refere um conjunto de definições em que a tarefa é a questão central dependendo, essencialmente, da mobilização de competências técnicas. Citando Hayes (1985), o autor defende que competência é *“a capacidade de utilizar conhecimentos, produtos e técnicas processuais e, como resultado, agir de forma eficiente de modo a atingir um objectivo”* (p.25). Parkes (1994) refere a definição de competência adoptada pelo National Council for Vocational Qualifications-NCVQ (1985) como sendo *“a capacidade para desempenhar no trabalho funções ou tarefas, de acordo com os padrões exigidos no emprego”*. Também Parlier (1992), citado por Le Boterf (1994), entende que competência *“é um conjunto de conhecimentos, capacidades de acção e comportamentos estruturados em função de um objectivo e numa dada situação”* (p.22). Na mesma linha de pensamento Ellstrom (1997) defende que o termo competência deve ser usado para referir *“a capacidade potencial de um indivíduo para solucionar com sucesso certas situações, tarefas ou actividade profissional”* (p.40). Contudo, apesar de considerar que *“competência é um atributo do indivíduo”* (p.41), entende que é importante distinguir a diferença entre competência formal e competência actual. Para o autor a primeira refere-se à escolaridade e aos diplomas recebidos pelo indivíduo, a segunda engloba as competências formais e a aprendizagem resultante das situações informais, do contexto de trabalho e das actividades do quotidiano.

Numa tentativa de aglutinar as diferentes concepções e clarificar este conceito, le Boterf *et al* (1992) defendem o conceito de competência como *“uma combinação de conhecimentos, capacidades e comportamentos mobilizados em contexto de trabalho”* (p.33). Esta concepção parece evidenciar que o conceito de competência não se reduz apenas ao exercício de um conjunto de habilidades, mas congrega capacidades ou faculdades de mobilizar diferentes saberes adquiridos num novo espaço de acção. A tarefa, as prescrições de produção e a qualidade exigida pela organização são aspectos que parecem estar implícitos nesta definição. Em nosso entender, a perspectiva conceptual dos autores que defendem esta ideia afigura-se-nos pouco aberta à participação do indivíduo na vida da organização em que se insere.

Não muito longe da perspectiva da definição estabelecida pelo NCVQ (1985) Prescott (1985), citado por Parkes (1985), define competência como *“a aplicação de qualificações, conhecimentos e atitudes a tarefas ou a conjuntos de tarefas, de acordo com níveis estabelecidos em condições operacionais”* (p.25). Esta perspectiva, apesar de centrada na tarefa, dá ênfase às qualificações e às atitudes perante as tarefas o que implica um maior envolvimento e reflexão do indivíduo.

Numa perspectiva mais positiva Aubrun e Orofiamma (1990) defendem que para além do conceito de competência centrado na tarefa, onde as competências técnicas têm uma

importância crucial, para o indivíduo mobilizar as mesmas *“é indispensável dominar a dimensão técnica do seu trabalho, mas o que marca a diferença, [é fazer prova] de responsabilidade, autonomia, capacidade relacional e de criatividade”* (p.15)

Numa concepção mais social e abrangente do recurso humano enquanto pessoa Stroobants (1994) defende que para um trabalhador ser competente é importante *“encontrar a sua orientação e aceder ao emprego, nele conquistar o seu lugar e assumindo as suas responsabilidades, isto é, ser capaz de responder às necessidades da empresa”* (p.47).

As competências cognitivas parecem ser cruciais para que o indivíduo possa adaptar-se às necessidades de contextos e modelos organizacionais diferentes. Nesta perspectiva Tanguy (1998) defende que o conceito de competência *“não pode estar dissociada da importância dos conhecimentos e dos fenómenos cognitivos”* (p.285).

Evidenciada a importância da mobilização das funções cognitivas Antunes (2000) considera que o conceito de competência possui carácter operativo e finalizado, é relativo a uma determinada situação e combina de forma dinâmica os diferentes elementos que a constituem, tal como: os saberes, o saber-ser, o saber-fazer práticos e os raciocínios.

Centrada numa perspectiva do sujeito enquanto actor social, também Bunk (1994) reconhece a importância dos conhecimentos cognitivos ao afirmar que:

“possui competência profissional quem dispõe dos conhecimentos, destrezas e capacidades exigidos por uma profissão, sabe solucionar tarefas laborais com autonomia e flexibilidade, tem capacidade e disposição para participar de forma actuante no ambiente profissional que o envolve e no seio da organização do trabalho” (p.9).

Perrenoud (2000), citado por Antunes (2000), defende que competência *“é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informação etc.), para solucionar com pertinência e eficácia determinadas situações”* (p.12). De outro modo dito, competências são *“conjuntos de saberes, capacidades de acção e de comportamentos estruturados em função de uma finalidade e num tipo e situação determinados”* (Ibid.). Contudo, nem todos os autores consideram que para um indivíduo ser competente basta apenas ter capacidades cognitivas, daí que na perspectiva de Shapiro (1998) para um trabalhador ser competente *“não é suficiente ser portador, apenas de capacidades cognitivas, mas da capacidade de integração de um conjunto largo de competências que lhe permita executar uma tarefa de acordo com os recursos tecnológicos disponíveis e o tipo de tarefa a realizar”* (p.16).

Numa perspectiva abrangente, Minvielle (1998) considera que o conceito de competência emerge, fundamentalmente, dos seguintes aspectos: i) *mundialização e descentralização dos mercados*; ii) *organização da produção (recomposição do processo de*

flexibilização); iii) *desregulação social*; iv) *educação de massas*; v) *grande revolução informática* (p.293).

Para o autor estas questões vieram relançar a problemática de novas competências. Este relançamento não se deve, apenas, aos factores apontados por Minvielle (1998), mas também ao clima de incerteza e mudança permanente que caracteriza a sociedade actual. Em termos de segurança de emprego estas incertezas levaram, segundo Davis *et al.* (1997), empresas e trabalhadores a desinvestir em competências específicas para um determinado tipo de trabalho, apostando antes em formas mais gerais de capital humano como forma de abrir novas oportunidades de emprego.

O facto de existirem numerosas definições do conceito “competência” é, na opinião de Sellin (2000) e Peiró (2001), decorrente da assumpção que autores diferentes incluem dimensões diferentes. Tal facto coloca a Peiró (2001) uma questão pertinente que é saber se estamos a falar de competências ou de homónimos. Em nosso entender, esta questão não pode ter uma leitura tão linear, na medida em que os estudos desenvolvidos pelos diferentes autores estudados não nos permitem partilhar da mesma opinião.

Efectivamente, Shapiro (1998) considera que a construção do conceito de competência em si mesmo se encontra, ainda, numa fase de discussão. Ao afirmar que *“cada vez que se introduzem tecnologias novas implica formas de aprendizagem novas, existindo neste processo algumas competências que são destruídas para dar lugar à emergência de novas competências”* (p.15) mostra que estamos perante um conceito dinâmico e de grande complexidade. Segundo Shapiro (1988) é preciso estarmos conscientes que a *“capacidade com que cada trabalhador faz a transferência de um conjunto de competências, que é portador para outro contexto ou organização, depende das capacidades e inteligência de interpretar normas sociais, códigos e expectativas de emprego para emprego”* (Ibid.). Isto é, na opinião da autora para um indivíduo ser competente é necessário mobilizar um conjunto diversificado de competências e saberes tendo em conta os contextos, os recursos e o tipo de actividade a desenvolver.

Esta diversidade de dimensões afigura-se como um dos possíveis factores explicativos para a existência de correntes de investigação diferentes.

A propósito da transferência de competências para outros contextos ou organizações Sellin (2000) considera que o desenvolvimento de competências pode incluir qualificações formais, tais como competências para inovar e transferir conhecimento numa situação de ocupação nova. As competências podem, ainda, incluir outras vertentes como tarefas específicas (técnicas), metodológicas (pensar, decidir e inovar) e sociais (linguagem, comunicação e trabalhar em equipa).

Decorrentes de linhas de investigação diferentes resultam designações diferenciadas para o conceito de competência como: Competências-chave ou Nucleares, conceito desenvolvido por Lesourne (1988), Nyhan (1991) e Zarifian (1992); Capacidades Transversais ou Capacidades-Chave, no âmbito do CONDORCET 89; Atitudes de Auto-Formação "Soft Skills", desenvolvidas no âmbito da EUROTECNET (Nyhan, 1989); Competências Transversais ou Genéricas, introduzidas no Quebec (Casanova, 1991) e França; Key/core Skills no Reino Unido; Schlüsselqualifikationen-Key Qualifications na Alemanha; Competências de 3ª Dimensão, fruto do trabalho de investigação desenvolvido em França (Aubrun e Orofiamma, 1990), Key Qualifications/Key Competences, no âmbito do ACOA (Adviescommissie Onderwijs Arbeid), desenvolvido na Holanda (Onstenk, 1999).

Face ao estudado vejamos os aspectos mais significativos que suportam cada corrente investigativa e as concepções defendidas pelos diferentes autores.

2.1 - Competências-chave ou Nucleares

O conceito de competências-chave ou nucleares foi introduzido por Lesourne (1988), Nyhan (1991) e Zarifian (1992) quando se referem a competências que mobilizam capacidades cognitivas, capacidades sociais e características da personalidade. De realçar que o conceito de competências-chave referidos por estes autores é bem diferente de concepções mais recentes como as de Van Zoligen (1995), Nijhof e Streumer (1998), Onstenk (1998), Nyhan (2000) e Sellin (2000), o que mostra bem o carácter dinâmico desta problemática.

Na perspectiva de Lee (1989), citado por Pinho (2002), as competências-chave são *"aquelas que permitem aos indivíduos uma adaptação a um modo de requalificação permanente e aprendizagem contínua"* (p.52). Pinho (2002) refere, ainda, que as competências-chave mais importantes são as que promovem a aprendizagem pela experiência.

A evolução dos sistemas de produção e dos modelos organizacionais, da inovação e da pressão da concorrência conduziu a que as empresas sentissem a necessidade de se dotarem de recursos humanos portadores de um conjunto, cada vez mais, diversificado de competências adequadas às realidades. Face à emergência de novas realidades Lesourne (1988) refere que os empregadores começaram por privilegiar indivíduos portadores de competências-chave que se traduzissem *"na aceitação de responsabilidades, na capacidade de trabalhar em grupo, na autonomia, na adaptabilidade e nos "saberes" e "saber-fazer"* (p.155). Contudo, considera que para dar resposta à mudança emergente, o autor sugere um conjunto de proposições orientadoras para os empregadores: i) descentralizar ao máximo as decisões de execução; promover a participação de todos os colaboradores na elaboração das políticas da

empresa e das tarefas; ii) diminuir os níveis hierárquicos; desenvolver a todos os níveis a autonomia; iii) modificar frequentemente as estruturas de forma a torná-las mais adaptáveis à evolução do meio; iv) generalizar a flexibilidade das formas de emprego; v) privilegiar o bom funcionamento e rapidez de resposta dos sistemas; promover a responsabilização e a cooperação entre os membros da organização; vi) introduzir na política salarial a prioridade à promoção por mérito.

A questão do desenvolvimento de competências-chave, na perspectiva de Lesourne (1988), não se confina apenas a medidas estruturais a observar pelos empregadores, mas também ao nível do processo de educação/formação inicial. Assim, numa análise sincrónica e diacrónica do sistema educativo francês, Lesourne (1988) interroga-se se o sistema de educação/formação não corre o risco *“de se chocar cada vez mais com a oposição do resto da sociedade, uma sociedade cujas exigências de formação estão omnipresentes, mas sob formas infinitamente mais diversificadas?”* (p.15). Efectivamente, é premente que o sistema de educação/formação promova o desenvolvimento dos indivíduos tendo em conta as necessidades individuais e as solicitações da sociedade.

2.2 - Capacidades Transversais ou Capacidades-chave

O conceito de capacidades transversais ou capacidades-chave emerge de trabalhos desenvolvidos por Anne de Blignières (1983). Este conceito é objecto de um Symposium Internacional organizado conjuntamente pela Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) e o Ministério do Trabalho dos Estados Unidos, em 1988. Neste Symposium os empregadores e as organizações sociais puseram em relevo as suas preocupações relativamente aos requisitos para o desenvolvimento de competências novas.

Os presentes neste Symposium elegem como prioritárias um conjunto de competências que designam por capacidades transversais ou capacidades-chave, as quais devem promover: i) a eficiência de organização/liderança; ii) a capacidade de negociação, de comunicação, de trabalhar em equipa; iii) a auto-estima e a liderança; iv) a criatividade e a resolução de problemas; v) a comunicação escrita e oral; vi) a leitura, a escrita e o cálculo; vii) o aprender a aprender.

A competência mais relevante e inovadora eleita no referido Symposium é "aprender a aprender", a qual parece ressaltar como a competência indispensável e capaz de fazer face à mudança e às mutações constantes. Aprender constantemente significa, saber seleccionar

informação, desenvolver e utilizar esta competência em situações diversificadas, afigurando-se como um objectivo comum e preponderante de todos os sistemas de formação.

No decurso dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Symposium acima referido e de estudos desenvolvidos no quadro do CONDORCET 89 Aubrun e Orofiamma (1990) estabelecem o conceito de capacidades-chave, como sendo *“as etapas que regulam a organização e a resolução de uma actividade, às quais se pode conferir um largo campo de aplicação”* (p.92). Como a generalidade das aplicações possíveis não se ajustavam à transferibilidade destas competências, os objectivos de assimilação passaram a ser o centro das preocupações. Assim, a necessidade dos indivíduos utilizarem as suas competências em situações variadas, conduziu os investigadores a entender que o desenvolvimento de capacidades-chave passava por um processo de desenvolvimento. Na verdade, uma vez desenvolvidas, as capacidades-chave próprias e postas em acção em situações diversas os indivíduos ficam apetrechados com competências que permitem transferir os seus conhecimentos para outros contextos e organizações.

2.3 - Atitudes de Auto-Formação *“Soft Skills”*

O conceito de *“atitude de auto-formação”* ou *“soft skills”* foi desenvolvido no âmbito do Conselho Europeu, através do programa EUROTECNET (European Community Networking Programme for Organisations Involved in the Vocational Training with or about new Technology), no qual teve especial relevância o trabalho desenvolvido por Nyhan (1989). O autor defende que a *“atitude de auto-formação”* está presente em todas as situações da vida da pessoa, porque é o resultado de experiências naturais ou de situações convencionais de formação, nas quais os indivíduos utilizam continuamente toda a experiência acumulada.

Segundo Nyhan (1989), citado por Aubrun e Orofiamma (1990), o conceito de atitude de auto-formação é *“a capacidade que um trabalhador tem de fazer um exame crítico e de compreender tudo o que se passa acerca do seu local de trabalho”* (p.97). Nyhan (1989) afirma que a compreensão e o conhecimento prático da actividade profissional *“são os factores que guiam todas as outras actividades”* (Ibid.), o que se pode traduzir num julgamento pessoal crítico e reflexivo importante para a participação dos indivíduos na vida das empresas.

Para Nyhan (1991), Madelin e Thierry (1992) citados por Pinho (2002) as *“soft skills”* ou *“atitude de auto formação”* são competências do domínio do aprender a aprender, capazes de promover a motivação e consideradas como fundamentais para o processo de inserção sócio-profissional dos indivíduos.

Na concepção de Nyhan (1989) para concretizar o desenvolvimento da aprendizagem tem de se estar perto da realidade da empresa (o campo de acção), de modo a promover uma formação em contexto de trabalho. A empresa, por sua vez, tem de providenciar para que os processos de formação contínua possam ter lugar no seu interior. O trabalho desenvolvido por Nyhan (1989) prende-se com o facto do conceito de "atitude de auto-formação", estar na base da organização qualificante. Por isso, Sthal (1993) é de opinião que "*este processo contínuo de construção do conhecimento*" (p.9) poderá ser a tarefa central conducente à gestão na Organização Qualificante.

No sentido de consubstanciar o conceito de "*soft skills*" e de modo a que os trabalhadores respondam aos desafios da organização qualificante, Nyhan (1989) definiu um conjunto de competências não técnicas, tidas como exigidas aos "trabalhadores do futuro". Para o autor este conjunto de competências tem carácter transversal por poderem ser transferíveis para contextos e organizações diferentes. Assim, refere as seguintes competências: flexibilidade; adaptabilidade; aprender a aprender; questionamento; autonomia; responsabilidade; criatividade; iniciativa; abertura a novas ideias; trabalhar em equipa; comunicação; análise; liderança; motivação.

Sendo todas as competências consideradas importantes, o facto é que dentro do programa EUROTECNET, o conceito de flexibilidade foi o que, por ventura, mais impacto produziu nos trabalhadores e nas organizações.

De acordo com Fernandez *et al.* (1995) o Massachusetts Institute of Technology (MIT) inseriu nos seus estudos, o conceito de flexibilidade como um factor característico da *performance* produtiva duma empresa ou de um sector, a par da produtividade, qualidade, rapidez do serviço, velocidade de inovação e domínio das tecnologias estratégicas. Também o relatório do Comité Assesor de I&D de La Comissão European (IRDAC) (1994) defende a velocidade, a qualidade e a flexibilidade como os conceitos-chave fulcrais da emergência do novo paradigma económico. A flexibilidade é tida como um conceito distintivo de uma organização descentralizada do trabalho, apresentando formas mais variadas de emprego, exigindo dos trabalhadores competências e "*qualificações de nível mais elevado e de base mais alargada*" (p.82) como referem Kovács e Castilho (1998).

Numa perspectiva economicista o Relatório da OCDE (1994) defende a flexibilidade do emprego a todo o custo, enquanto Donovan e Wonder (s.d) citados por Fernandez *et al.* (1995) consideram que "*as pessoas mais flexíveis são aquelas que se adaptam melhor às mudanças*" (p.33). Esta abordagem da flexibilidade centrada na pessoa, parece significar que

os indivíduos estão mais preparados para enfrentar os desafios da sociedade em mudança permanente.

Alvim Toffler (1991), citado por Fernandes *et al.* (1995), considera que, as novas relações de poder assentes na flexibilidade levam à conceptualização dum novo sistema que *“passa da produção de massa para uma produção flexível personalizada ou desmassificada”* (p.36). Efectivamente, o conceito de flexibilidade desenvolvido por Nyhan (1989) veio a revelar-se um factor preponderante da evolução do sistema económico, sendo hoje um dos principais factores de competitividade e de mobilidade.

O facto do conceito de "atitude de auto-formação", segundo Nyhan (1989), estar na base da organização qualificante importa clarificar este conceito de modo a compreendermos a perspectiva deste autor.

2.3.1 - A Organização Qualificante

As preocupações do sistema económico em dar resposta às solicitações emergentes da competitividade, provocaram nas empresas mudanças ao nível das estruturas de produção e da gestão dos recursos humanos. Por um lado, as estruturas de produção solicitam dos seus trabalhadores novas competências como a criatividade, a autonomia, a responsabilidade, a flexibilidade, o trabalhar em equipa etc. Por outro lado, a gestão dos recursos humanos apela à mobilização de novas dimensões do saber.

Dubernet (1995), citado por Gama (1997), considera a organização qualificante como *“o melhor meio de que a empresa dispõe para fazer face à incerteza, uma vez que é susceptível de se adaptar continuamente a vários acontecimentos aleatórios”* (p.161).

Segundo Meen (1992) e Sengue (1992), citados por Pinho (2002), existe integração entre o trabalho e a aprendizagem, da qual resultam modelos de inovação nos métodos e nas práticas de trabalho, o que implica novas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de “soft skills”. Segundo Pinho (2002) *“todos os elementos da empresa passam a desempenhar um papel activo no processo de desenvolvimento empresarial, sendo incrementado o potencial criativo e a colaboração de todos os elementos da empresa”* (p.28). Este tipo de aprendizagem em contexto de trabalho gera novas competências, novos critérios e motivações, os quais, por sua vez, influenciam o modo como o trabalho é efectuado, desenvolvendo, igualmente, uma nova cultura organizacional.

Nanita (1997), citado por Pinho (2002), defende que para a organização qualificante é importante criar uma cultura de inovação, isto é *“uma cultura em que as pessoas são indispensáveis pelas suas qualidades intrinsecamente humanas de aprender, de decidir em clima de*

risco, de analisar criticamente, de criar uma solução e de apreender” (p.29). Gama (1997) defende, igualmente, o inter-relacionamento como factor crucial para o desenvolvimento de competências e de uma cultura organizacional. Para este autor uma empresa torna-se qualificante *“quando legitima e favorece o inter-relacionamento, permitindo a cada participante desenvolver as suas competências no contacto social e profissional com outras categorias profissionais”* (p.162).

Zarifian (1995) considera que a organização qualificante como a organização *“que favorece, simultaneamente, a aquisição de competências no seio da organização e sobre a organização”* (p.8). A este propósito Gama (1997) defende que a organização qualificante é *“uma organização que permite aprender”* (p.162). Contudo, este autor reconhece que a sua concepção de organização qualificante devia ter em conta as consequências da cooperação como um factor favorável ao inter-relacionamento entre os trabalhadores.

Em nosso entender, Stahl (1993) vai um pouco mais longe ao referir que a organização qualificante habilita as pessoas. Isto é, potencia as competências individuais, promovendo a motivação, a cooperação e participação dos indivíduos na vida da organização.

Do ponto de vista estratégico-económico e de competitividade Nyhan (1991), citado por Gama (1997), considera a empresa qualificante como sendo *“uma organização que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e que se auto transforma continuamente para atingir os seus objectivos estratégicos”* (p.163). Madelin (1992), citado por Gama (1997), refere-se também à teoria da organização qualificante de Nyhan (1991) quando este defende que este tipo de organização *“faz apelo às equipas de produção, que funcionem com uma importante margem de autonomia”* (p.164), ou seja, as equipas de produção não só são responsáveis pela actividade de produção, mas também pela gestão do próprio processo de aprendizagem e do seu desenvolvimento profissional.

2.4 - Basic Skills, Key/core Skills, Generic skills or Competence Transversales

Nijhof *et al.* (1998) e Nijhof (1999) consideram que a discussão acerca das denominações *basic skills, generic skills, transfer skills e transferable skills* é confusa. (p.23). Também, Hyland (1998) citado em www.education.man.ac.uk/euwhole/ considera que as designações acima referidas não são mais do que *“rótulos alternativos das key skills”* (p.20). Apesar das divergências conceptuais destes autores, o que enriquece a reflexão teórica da problemática, e de outros como Datta (1982), Herr (1977) Nijhof e Remmers (1989), Stick e Mickuleky (1989), citados por Nijhof e Streumer (1998), parecem estar de acordo que desde o início dos anos 70, que ficou claro que para se obter um emprego ou manter esse mesmo

posto de trabalho era necessário actualizar as competências de acordo com as mudanças do mundo do trabalho. O conjunto de competências valorizadas variava de acordo com o contexto e o tipo de organização independentemente das denominações que cada uma lhes atribuía.

Ao contrário de Nijhof *et al.* (1998) e Nijhof (1999), com base no relatório da Comissão Europeia (1994), Sellin (2000) considera que “*existe um consenso generalizado relativamente à natureza essencial das competências basic skills, key/core skills, skills competencies e skills qualifications*” (p.8), embora cada país tenha adoptado designações conceptuais diferentes. Tal facto decorre do Projecto EUROTECNET se ter desenvolvido em vários estados membros da União Europeia.

Considerando os consensos e discrepâncias referidas importa clarificar o âmbito de cada concepção.

Segundo o glossário do CEDEFOP Sellin (2000) considera que as “competências básicas” necessárias para trabalhar na sociedade contemporânea, englobam as competências de comunicação, numeracia, uso das tecnologias de informação e comunicação, tomada de decisões e trabalhar em equipa. Este conjunto de competências são tidas como capazes de estimular e favorecer a auto-aprendizagem. Muitas vezes, estas competências são referidas por “*capacidades genéricas*”. De acordo com a autora as “competências básicas” desenvolvidas no Reino Unido sob a designação de “*Key/Core Skills*” (*competences transversales*, em França e Schlüsselqualifikationen-Key Qualifications, na Alemanha) foram recentemente substituídas pela designação de “*Key Skills*”.

Autores como Nijhof & Remmes (1989), Tate (1992) e Nijhof & Remmes (1992), referidos por Nijhof & Streumer (1998), defendem o “*princípio subjacente às core skills é a sua transferência*” (p.30) para diferentes contextos e organizações. O facto deste tipo de competências estar, na perspectiva dos autores, por vezes, “*desligadas dos contextos e da actividade profissional devem ser entendidas como instrumentos cognitivos que podem mudar livremente dentro da actividade profissional e entre esta e o emprego*” (p.31).

Por seu lado, a noção de “competências genéricas ou transversais” foi introduzida no Quebec após um trabalho do Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) nos EUA que se revelou como um instrumento de reconhecimento de competências e perfis profissionais num quadro de dois programas; “Student Potential Programm” (SPP) e “Employee Potential Programm” (EPP). Com base nestes programas Casanova (1991) numa missão de estudo ao Quebec desenvolveu uma investigação conjuntamente em França, tendo referenciado um conjunto de competências que designou por “competências transversais ou

genéricas”. Citada por Pinho (2002) esta autora define competências transversais ou genéricas como sendo “*características pessoais que se manifestam por comportamentos e que os determinam, não sendo por isso sinónimo de comportamentos*” (p.43).

No âmbito da investigação desenvolvida por Casanova (1991) e com base no relatório Mac Ber (s.d.) esta autora define competências genéricas ou transversais como sendo “*as características do indivíduo que acentuam o seu funcionamento eficaz durante a vida*”. Para a autora estas competências parecem determinar comportamentos, mas não são o seu sinónimo. Tal facto parece significar que as competências genéricas incluem as componentes de aprendizagem para a vida, isto é, não comportam apenas as competências básicas, mas englobam, também competências de comunicação, de resolução de problemas, de trabalhar em equipa, de tomada de decisões, de inovação, de trabalhar com computadores e de aprender ao longo da vida.

Pinho (2002) citando autores como Leplat (1995), Samaurçay e Pastré (1995) e Rey (1998) defende que “*as características pessoais podem ser observadas, de forma explícita, no comportamento, ou podem apresentar-se como características implícitas, dificilmente observáveis*” (p.43). Estas características pessoais resultam em grande parte do desenvolvimento destas competências no indivíduo, seja em contextos formais, seja em contextos informais resultantes das experiências significativas vividas ao longo da vida, em oposição à aquisição de conhecimentos durante a formação inicial.

De acordo com Sellin (2000) as competências genéricas ou transversais englobam um conjunto de competências que permite aos indivíduos: i) *facilitar a aquisição de novas qualificações*; ii) *adaptarem-se às mudanças tecnológicas e novos contextos organizacionais*; iii) *aumentar a mobilidade no mercado de trabalho, incluindo o desenvolvimento de carreiras* (p.10). Estes requisitos são de extrema importância devido às constantes mudanças na economia moderna, a qual requer indivíduos que dominem a cultura das “*organizational learning*” de modo a poderem dar resposta a situações difíceis, adquirirem maior responsabilidade e adaptarem os seus padrões de trabalho a novos modelos de organização do mesmo.

As competências transferíveis parecem assumir, no actual contexto de mudança, particular importância. Segundo a European Training Foundation, citada por Sellin (2000), competências transferíveis são as “*consideradas relevantes para um emprego ou ocupação que o indivíduo desempenha ou desempenhou recentemente*” (p.9). Aliás, Rey (1996), citado por Suleman (1999), considera que as características fundamentais das competências transversais são a transversalidade e a transferibilidade. Isto é, a capacidade de adaptação a diferentes contextos e organizações e a utilização das competências em contextos semelhantes através de

raciocínios por analogia. O desenvolvimento destas competências pode constituir-se, assim, num factor de empregabilidade relevante. Daí que Nijhof e Streumer (1998) tenham designado ao conjunto de diferentes tipos de competências como: *Basic, core, transfer e transferable* por competências de empregabilidade.

Na perspectiva de René (1998), citado por Suleman (1999), a transferibilidade e transversalidade passam a constituir uma garantia de adaptabilidade, ou seja, permitem aos indivíduos mobilizar um conjunto de competências profissionais que lhes permite “*reagir de forma contínua e em tempo útil, à variabilidade e incerteza do contexto*” (p.75).

Baseado num estudo comparativo entre; *basic skills, core, common, generic e transferable skills* Thomson & Murphy (1987), citados por Nijhof & Streumer (1998), defendem que as competências transferíveis são o conjunto de “*capacidades e habilidades (skills and abilities) que cada indivíduo transporta consigo de emprego para emprego e que mobiliza nos mesmos*” (p.31).

Nijhof e Streumer (1998) referem que foi Prootzer (1978) que iniciou nos E.U.A. o estudo da relação entre a adaptação ao trabalho e as competências transferíveis. O estudo destas competências é considerado muito importante, porque, em média, os americanos mudam de emprego cerca de 10 vezes durante a vida activa. Segundo Nijhof e Streumer (1998) aquele autor focou os seus estudos nas competências que promoviam a transição dos trabalhadores para outro trabalho, tendo estabelecido as seguintes categorias de competências; i) matemáticas; ii) comunicação; iii) relações interpessoais; iv) raciocínio; v) psicomotoras. Para o autor este conjunto de competências pode ser mobilizado num vasto conjunto de actividades profissionais. O facto do autor não ter conseguido desenvolver um trabalho empírico que validasse as competências em diferentes contextos e modelos organizacionais impediu a clarificação dos diferentes conceitos.

De acordo com o estudado a falta de validação referida parece ser a responsável pela existência de alguma discussão e confusão entre os conceitos: *basic skills, generic skills, transfer skills e transferable skills* e das competências que lhe estão associadas. Casanova (1991), citando o relatório Mac Ber (s.d.), considera como cruciais as seguintes competências: Iniciativa; perseverança; criatividade; sentido de organização; espírito crítico; auto-controlo; liderança; persuasão; auto-confiança; percepção e inter-percepção nas relações pessoais; preocupação e solicitude em relação aos outros.

Este tipo de competências pessoais, intrínsecas do saber ser, de atitudes e de comportamentos, está basicamente relacionado com a personalidade e carácter do indivíduo e não necessariamente ligadas ao exercício de uma função ou contexto de trabalho. Na verdade,

a sua transferibilidade parece óbvia e indispensável em qualquer função. Contudo, quando falamos de competências transferíveis é preciso estarmos conscientes, que quando se trata de competências práticas dependentes de determinados contextos (ex. educação, medicina e direito) nem sempre se pode afirmar que todas as competências são transferíveis para outros domínios.

2.5 - Competências de 3ª Dimensão

O conceito de competências de 3ª dimensão foi desenvolvido por Aubrun e Orofiamma (1990) investigadoras do Conservatoire National des Arts et Métiers, de Paris (CNAM). Para as autoras o conjunto de competências que o conceito envolve são aquelas que não fazem estritamente apelo, nem às capacidades intelectuais do indivíduo, nem às suas capacidades psicomotoras, mas à terceira dimensão do comportamento da pessoa.

Segundo as autoras, não é fácil especificar o campo de acção destas competências, por se poderem reportar a domínios muito diversos e para não se correr o risco de as enquadrar em categorias demasiado gerais ou com objectivos demasiados excessivos em relação a determinados “saberes-fazer”. Com base nestes princípios as autoras agruparam as competências de 3ª dimensão em quatro categorias: os comportamentos profissionais e sociais; as atitudes; as capacidades criativas e as atitudes existenciais ou éticas.

Vejamos então os aspectos mais relevantes das categorias estabelecidas pelas autoras.

2.5.1- Os Comportamentos Profissionais e Sociais

Para as autoras esta categoria de competências exprime-se em termos de comportamentos e tem como referência tarefas concretas num determinado contexto social e profissional. Assim, os comportamentos profissionais e sociais segundo Aubrun e Orofiamma (1990:17-20) podem estabelecer-se a partir: i) da análise do trabalho, da decomposição da actividade profissional ou social visada, sendo as competências explicitadas pela descrição de um conjunto de sub-capacidades que as constituem; ii) da acção em micro-comportamentos, identificando o modelo ideal de emprego (abordagem do tipo comportamental); iii) de situações de trabalho bem determinadas e articulando as competências de 3ª dimensão com os comportamentos profissionais.

As funções são abordadas do ponto de vista da "organização qualificante" segundo a concepção de Nyhan (1989), sendo a partir de novos contextos de trabalho e organização, de novos desafios e projectos propostos, que estas qualidades pessoais e relacionais se revelam importantes e podem ser enriquecidas.

2.5.2 - As Atitudes

O conceito de atitude, do ponto de vista psicológico, integra as dimensões (afectiva, emocional e cognitiva) da estrutura pessoal do indivíduo. Estas dimensões originam disposições próprias, que se traduzem em concepções e comportamentos que lhe conferem um modo de estar no mundo, e consequentemente, uma maneira de estar no ambiente profissional.

Segundo Casanova (1991) a noção de atitude pode, também, ser enquadrada no conceito das competências transversais ou genéricas, ou seja, *“as atitudes designam as competências não relacionadas com uma tarefa precisa, mas definem um perfil de comportamento adequado a um dado contexto profissional e cultural”* (p.22). Ou seja, as atitudes dos indivíduos devem ter em conta os contextos e a cultura de cada organização.

De modo a entendermos as múltiplas atitudes valorizadas pelos empregadores Aubrun e Orofiamma (1990:22-4) distinguem três tipos de atitudes:

a) Relacionais e de comunicação - como sendo um conjunto de atitudes individuais que se manifestam em inter-relação com outras de âmbito pessoal e que englobam competências de: i) escuta, de reformulação de descentração de si próprio: identificação das linguagens, métodos e lógicas dos outros; ii) expressão escrita e oral: reconhecimento do seu próprio estilo de expressão, falar em grupo; iii) argumentação: ser capaz de mobilizar conhecimentos para fundamentar os seus pontos de vista; iv) trabalhar em grupo: integração numa equipa, aceitação de críticas, saber pôr-se em causa; v) animação, de regulação e de negociação: saber organizar-se, fixar objectivos e estratégias.

b) Relativas à auto-imagem - meio privilegiado para transformar e valorizar o conhecimento de si próprio, avaliar as suas potencialidades, o seu desenvolvimento e valorizar a sua auto-estima e auto-confiança. Estas atitudes englobam as competências de: i) adaptação à mudança - facilidade de integração em contextos profissionais diferentes e mudanças da situação do trabalho; exercício das funções em diferentes categorias de trabalho; aceitação da diferença e adequação de comportamentos; adaptabilidade e flexibilidade de comportamentos traduzidas na "capacidade de gerir a incerteza".

Para Aubrun e Orofiamma (1990) estas atitudes configuram, fundamentalmente, as competências de adaptabilidade e flexibilidade, as quais se traduzem pela não rigidez e fluidez do comportamento importantes para que os trabalhadores possam ser capazes de gerir a incerteza e improvisar.

2.5.3 - As Capacidades Criativas

Para as autoras as capacidades criativas podem ser abordadas segundo três aspectos distintos:

- a) fazer face ao imprevisto - traduzido pela improvisação e recurso à intuição, o que contribui para a passagem de um estado interior para outro, em função das circunstâncias, socorrendo-se de capacidades intelectuais, emocionais, corporais, sensoriais e imaginativas;
- b) fazer cada vez mais e melhor - procurando a cada passo criar e inovar como norma de comportamento, como uma lógica na busca da excelência e na ultrapassagem de si próprio;
- c) como saber-fazer - para uma actividade profissional as capacidades criativas, ao mesmo tempo que permitem um estatuto de saber-fazer profissional global e complexo, supõem ao mesmo tempo um conjunto de conhecimentos e técnicas específicas. Estes aspectos põem em evidência a dupla dimensão da criatividade; uma dimensão pessoal qualificada como talento e a utilização de técnicas como a base da profissão.

Do ponto de vista estritamente da formação Aubrun e Orofiamma (1990) referem que *“o talento não se aprende, mas podemos aprender as técnicas que permitam pôr esse talento em prática”* (p.28).

2.5.4 - As Atitudes Existenciais e Éticas

A questão das atitudes existenciais e éticas enquadra-se na referência a valores e à perspectiva existencial do sujeito. Neste campo, a formação, consiste essencialmente num trabalho de elucidação das diferentes dimensões do sujeito, apelando mais ao imaginário do que propriamente à teorização.

Le Grand (1990), citado por Aubrun e Orofiamma (1990), considera que o conhecimento da "história de vida" de um sujeito é importante por nos permitir:

“compreender o sistema de valores que se exprimem não só através do facto de “recontar a sua vida”, mas também dos seus gestos quotidianos (...) considerando que os valores individuais não são verdadeiramente individuais, eles reflectem e são o reflexo de um grupo social, de uma determinada sociedade num determinado estágio da sua história” (p.32).

As abordagens a um quadro de referência de valores e a perspectiva existencial dos indivíduos visam desenvolver nos sujeitos as competências de: saber situar-se como actor social; apropriar-se das suas próprias vivências, atribuindo-lhe um valor social e cultural;

analisar criticamente para transformar as situações vividas e construir o seu projecto pessoal; desenvolver auto-formação e a pesquisa.

Se estabelecermos a comparação entre os conceitos de competência anteriormente estudados e as competências de 3ª dimensão, pode concluir-se que para Aubrun e Orofiamma (1990) os aspectos mais importantes da abordagem da problemática das competências se prende, fundamentalmente, com as diferentes exigências da organização e concepção do trabalho e das concepções do funcionamento individual e social do ser humano. Para as autoras, os contributos teóricos das Ciências Sociais poderão fornecer-nos outras pistas, as quais nos permitirão compreender a prática pessoal, social e profissional das diferentes teorias relativas ao conceito de competência, por forma a apreendermos a realidade da sua complexidade.

2.6 - Qualificações-chave/Competências-chave

O conceito de competências-chave, tal como vimos em relação ao próprio conceito de competência, apresenta algumas divergências, dependendo muitas vezes de quem as define e com que fim.

As competências-chave são também denominadas por qualificações-chave, por alguns autores. Assim, a importância das qualificações-chave segundo Mertens (1974), citado por Van Zoligen (1999), advém do facto das qualificações-chave se tornarem menos obsoletas, por serem mais abstractas e poderem usar-se em diferentes actividades profissionais e por se enquadrarem num processo de aprendizagem ao longo da vida, pelo que *“aumentam a mobilidade e a adaptabilidade”* (p.116).

Para Suleman (1999) foi Mertens (1974) que introduziu o conceito de qualificações-chave tendo-o definido como os:

“conhecimentos, aptidões e habilidades, que não suscitam relação directa e limitada com as actividades práticas diversas e determinadas, mas a capacidade de ocupar, num dado momento, um grande número de posições e de funções enquanto opções alternativas e a capacidade de dominar, ao longo da vida, uma sequência de mudanças (a maior parte imprevisíveis) nas exigências” (p.74).

Van Zoligen (1997), citada por Suleman (1999), tem uma concepção alternativa a Mertens (1974). Assim, para esta autora as qualificações-chave são os:

“conhecimentos, domínio (insight), capacidades (skills) e atitudes que constituem o núcleo permanente de uma profissão ou grupo de empregos próximos, com a

possibilidade de transferir para outros novos empregos dentro da profissão e inovação dentro da profissão, os quais contribuem para o desenvolvimento das competências profissionais do indivíduo e facilitam transições dentro da carreira” (p.74).

Em nosso entender, a concepção de Van Zoligen (1997) é muito limitativa e redutora na medida em que confina as competências, a transferibilidade e a mobilidade de um indivíduo apenas a um leque muito estreito da actividade profissional e à progressão dentro da própria carreira. Porém, Van Zoligen *et al.* (1999) para minimizar os problemas da transferibilidade, defendem que as qualificações-chave devem ser promovidas em contexto prático de uma ocupação, seja durante a formação inicial, seja dentro ou fora do contexto de trabalho.

Tendo presente o contributo teórico dos autores anteriormente referidos, Suleman (1999) define competências-chave como um:

“conjunto de conhecimentos e capacidades que deve ser detido por qualquer indivíduo para entrar e/ou manter-se no mercado de trabalho, ou seja, para o exercício qualificado de qualquer profissão, para enfrentar com sucesso uma situação profissional, para gerir a carreira em contextos turbulentos, flexíveis e evolutivos, ou para o auto emprego” (p.77).

A concepção desta autora é, em nosso entender, mais ampla do que a de Van Zoligen (1997), dado que generaliza o domínio das competências-chave a qualquer profissão e a contextos diferentes incluindo a promoção do auto emprego. Esta perspectiva pode dizer-se prospectiva, abarca conjecturas turbulentas e evolutivas conferindo ao indivíduo maior mobilidade, transferibilidade e flexibilidade pessoal e profissional.

Nyhan (2000) considera que o conceito de qualificações-chave ou competências-chave é tido como *“muito próximo por se referir apenas a competências pessoais e sociais” (p.2)*. O autor considera que as competências-chave *“são de natureza holística porque integram conhecimentos formais e práticos correspondendo a contextos específicos” (p.5)*.

As dimensões que estas competências englobam são, para Nyhan (2000), constituídas por *“uma amálgama de quatro tipos diferentes de competências: cognitivas, tecnológicas, empresariais e sociais” (p.6)*, as quais são mais ou menos interdependentes e interligadas conforme os contextos e o tipo de modelo organizacional. De forma sistematizada, também Van Zoligen (1997), citada por Suleman (1999) e Doornekamp *et al.* (2000), considera que as competências-chave podem ser classificadas nas dimensões: gerais-instrumentais; cognitivas; de personalidade; sócio-comunicativas; sócio-normativas; estratégicas.

Por seu lado Nijhof e Streumer (1998) desenvolveram o conceito de qualificação-chave na óptica de *“uma ferramenta para resolver problemas, para seleccionar, para filtrar e para contribuir para o desenvolvimento curricular”* (p.23). Os autores defendem que as qualificações-chave são consideradas como uma preparação para a vida e envolvem as dimensões: qualificações fundamentais (resolução de problemas); qualificações horizontais (processamento e elaboração de informação); qualificações básicas (amplas com aplicabilidade nas actividades ocupacionais); factores temporais (*vintage factors* - superação das dificuldades de lidar com gerações diferentes de trabalhadores). Apesar de direccionada para a formação inicial, esta perspectiva envolve as dimensões consideradas pelos autores anteriores.

Efectivamente, apesar das divergências conceptuais, podemos dizer que existe consenso quanto às qualificações-chave estarem ligadas ao contexto como referem Bransdme e Nijhof (1999). Existe, igualmente, consenso quanto às competências-chave englobarem capacidades, saberes, conhecimentos, atitudes e motivação, serem transferíveis para contextos e organizações de trabalho diferentes, conferindo-lhes um carácter abrangente.

Nyhan (2000) considera que um indivíduo é portador de qualificações-chave ou competências-chave quando tem *“compreensão das situações, onde cada um se encontra a si próprio, conseguindo efectivamente ligar as suas interdependências empresariais, sociais e tecnológicas”* (p.3) necessárias para o desenvolvimento da actividade profissional. Esta noção de qualificações-chave/competências-chave, segundo o autor, configura uma relação *“muito estreita com o conceito de empregabilidade”* (Ibid.). Tal facto significa que, em termos pessoais e em contexto de trabalho, os indivíduos portadores de competências-chave têm mais facilidade para se auto-organizarem e fazer face à mudança.

Van Zoligen (1995), citada por Nijhof e Streumer (1998), defende que *“as qualificações-chave não têm um significado individual, mas antes fazem parte de um todo”* (p.26). Contudo, refere que as qualificações-chave só ganham significado real no desenvolvimento da actividade profissional. Numa perspectiva abrangente, Pullen (2000) é da opinião que as competências-chave não são apenas importantes para o desempenho da actividade profissional, mas para as diferentes dimensões da vida e da convivência social. Esta perspectiva confere às competências-chave um carácter dinâmico, permitindo aos indivíduos construir e reconstruir permanentemente o conhecimento conforme os contextos organizacionais em que estes se inserem.

Em nosso entender, a importância das competências-chave é tanto mais relevante global porque, como refere Sellin (2000), preparam o indivíduo para: *i) adquirir novos*

conhecimentos e ajustar os seus próprios conhecimentos de acordo com as competências solicitadas; ii) ajustar o conhecimento e capacidades às competências valorizadas pelas organizações; iii) ajustar eles próprios as perspectivas de mudanças de carreiras e aumentar a sua própria mobilidade segundo o entendimento da aprendizagem ao longo da vida. A autora considera, ainda, que o desenvolvimento destas competências se afigura como um factor chave da mobilidade dos trabalhadores (p.8.).

Numa perspectiva centrada nas competências de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, Alonso (2000) considera que as competências da vida ou competências-chave *“permitem às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual em mudança as confronta constantemente”* (p.21). Tomando como referencia a cidadania e a empregabilidade, esta autora considera as atitudes e competências como: a flexibilidade, a reflexão e auto-crítica, a abertura à inovação e à pesquisa, o aprender a aprender, o diálogo, o trabalhar em equipa e o respeito pela diferença como factores essenciais para o desenvolvimento destas dimensões.

Em termos de empregabilidade e mobilidade profissional a importância das competências-chave é para Suleman (1999:72) o resultado da intersecção de quatro elementos fundamentais: i) o sistema educativo; ii) o mercado de trabalho; iii) a empresa; iv) o indivíduo. Isto é, os sistemas educativo e económico têm de promover o desenvolvimento de um conjunto alargado de competências-chave nos indivíduos de modo a que estes possam dar resposta às exigências profissionais e às suas necessidades pessoais. Se é verdade que o sucesso e competitividade das empresas parecem depender de competências como a adaptação e a evolução dos seus colaboradores, também estes têm de se disponibilizar para desenvolver uma aprendizagem ao longo da vida.

Na Holanda, estudos conduzidos por Onstenk (1997) baseadas nos perfis ocupacionais legitimados pelos parceiros sociais levaram o Advisory Committee for Labour and Vocational Education (ACOA) a adoptar o conceito qualificações-chave/competências-chave. Para o autor os conceitos de competência e de qualificação estão relacionados. Ambos englobam um conjunto de competências necessárias, não só para o desenvolvimento de uma actividade profissional, mas também para os indivíduos enquanto cidadãos.

Onstenk (2003) considera que existe uma relação estreita entre espírito empresarial e empregabilidade. Para o autor o desenvolvimento da competências-chave é sempre importantes porque *“mesmo que os estudantes não venham a ser empresários prepara-os melhor para a empregabilidade e para a cidadania”* (p.76).

Para Suleman (1999) a aposta nas competências-chave surge para dar resposta ao desenvolvimento sócio-económico e de adaptação à mudança. Assim sendo, este conceito afigura-se como o que melhor pode desenvolver nos jovens um conjunto de competências que os possa ajudar a fazer face à vida e às adversidades do mundo do trabalho.

Nota Conclusiva

A diversidade de conceitos de competência e das correntes teóricas que os suportam denota a importância da emergência deste conceito relativamente ao de qualificação. Sendo uma transição datada não se pode dizer que tenha sido pacífica, tendo mesmo provocado acesos debates conceptuais, não se tendo ainda hoje, mesmo a nível da União Europeia, conseguido chegar a consenso sobre o conceito de competência e da terminologia a adoptar.

Uma sociedade em mudança permanente que põe em confronto, muitas vezes, a globalização com a personalização, associado a um clima de incerteza, de imprevisto, de competitividade e de inovação fez emergir novos modelos organizacionais. Um contexto como este exige de empregados e empregadores grande capacidade de reestruturação. Aos empregadores exige-se mudanças organizacionais que tenham em conta a rentabilidade de meios materiais e humanos, sendo fundamental a participação e a formação dos seus colaboradores. Aos colaboradores exige-se competências de adaptabilidade, flexibilidade, autonomia, trabalhar em equipa, organização e gestão do trabalho, competências de comunicação, de relações interpessoais, de resolução de problemas e conflitos e, disponibilidade para ensinar e aprender ao longo da vida.

As divergências teóricas não parecem derivar, apenas, de uma recomendação comunitária, mas de um conjunto de factores associados à evolução permanente dos contextos sociais, organizacionais e económicos. O facto de existirem diferentes concepções, não invalida que a transversalidade, transferibilidade, mobilidade e empregabilidade estejam presentes nas diferentes concepções. Face ao estudado, não parece ser a terminologia em si a fonte geradora de divergências, mas o conteúdo conceptual.

As últimas investigações parecem desenvolver-se no sentido de obter consensos, quer a nível conceptual, quer a nível da terminologia. Dos autores estudados, alguns, consideram que o conceito de competência encerra o conceito de qualificação seja esta formal, não formal, experiencial, relacional ou social. A terminologia qualificações-chave/competências-chave parece ser a tendência para a obtenção de um consenso. Assim, o conceito de competências-chave por englobar o conceito de qualificação afigura-se-nos como o mais abrangente e capaz de dar resposta às necessidades do sistema económico e dos indivíduos

enquanto pessoas e factores de competitividade. Assim, neste estudo adoptámos a terminologia “competências-chave”.

A complexidade da problemática do desenvolvimento de um conjunto diversificado de competências-chave coloca ao sistema económico e de educação/formação novos desafios em termos de formação. Como promover o desenvolvimento das funções criativas, das competências comportamentais, como colocar os conhecimentos e a experiência ao serviço de competências de liderança, de acção, de relacionamento, de decisão e de resolução de problemas de modo a que os indivíduos sejam portadores de competências-chave? Em nosso entender, é importante possuir percepção da evolução da sociedade, consolidar a cooperação entre os intervenientes nos sistemas económico e educativo, de modo a promover nos indivíduos o desenvolvimento de competências-chave que os prepare para o trabalho e para a vida.

Para concretizar a tarefa referida, é preciso estarmos conscientes que as competências necessárias para responder às solicitações actuais do mundo do trabalho não são as mesmas num futuro próximo. Neste sentido é importante que todos os actores que tem responsabilidades no sistema de educação/formação, em contexto escolar ou contexto de trabalho compreendam que o seu papel não se traduz, apenas, em promover o desenvolvimento de competências-chave para as necessidades presentes.

A necessidade de transferência, ou melhor, da partilha do conhecimento entre os dois sistemas, afigura-se-nos como uma questão central. Esta perspectiva deriva não só do facto do actual modelo económico assentar no paradigma sócio-económico, mas também do facto de cada indivíduo ser ao mesmo tempo recurso humano e pessoa, que se deseja parte integrante de uma organização que simultaneamente pode ajudar a crescer e a desenvolver e simultaneamente crescer e desenvolver-se como indivíduo.

Actualmente, podemos afirmar que o conceito de competência é transversal e transferível para outros contextos, organizações e sistemas. Tendo emergido da necessidade do sistema económico responder às solicitações da sociedade actual, é importante verificar a sua inclusão na reforma curricular do Ensino Básico como conceito-chave da avaliação dos alunos. A avaliação passou a estar centrada no desenvolvimento de competências nos alunos em detrimento dos conteúdos. Sem dúvida um aspecto inovador e revelador da pertinência do estudado.

CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO E A INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

Nota Introdutória

A partir da década de 80 a crise generalizada do desemprego, em geral, e dos jovens em particular, denota contornos preocupantes. Assim, a problemática da inserção social e profissional dos jovens no mundo do trabalho passa a ser objecto de maior interesse por parte dos investigadores.

Por um lado, para os jovens à procura de emprego a falta de experiência profissional, de dispositivos educacionais e institucionais que facilitem a transição da escola para o mundo do trabalho, são os obstáculos principais com que se deparam para a sua inserção sócio-profissional. Por outro, num período de excesso de procura de emprego as empresas estão mais preocupadas com a formação contínua dos seus colaboradores do que com a formação dos novos colaboradores, deixando essas preocupações para as instituições oficiais e o sistema de educação/formação (Vernières, 1993).

Para alguns autores a questão do desemprego é um fenómeno preocupante pelas implicações sociais a que conduz. Para Gortz (1991), esta questão é encarada de uma forma positiva, pelo facto de passarmos de uma organização social vocacionada apenas para o trabalho para uma sociedade dos tempos livres, o que representa um passo importante na evolução da sociedade.

Esta perspectiva, remete-nos para uma sociedade do lazer, a qual se consubstancia na ideia de que *“o trabalho já não é a ocupação principal de cada um (...) nem o sentido e o centro das nossas vidas”* como nos diz Gorz (1991) citado por Correia (1994). Logo, assume relevo especial promover uma educação/formação facilitadora da inserção social e profissional dos indivíduos no sentido de os formar não só para o trabalho, mas também para o lazer decorrente dos períodos de inactividade profissional e dos tempos livres.

Num clima de incerteza e mudança permanente como o que vem caracterizando a sociedade actual, a formação tem desempenhado um papel fundamental na adaptação à mudança. A formação poderá, em nosso entender, ser encarada não só como um factor de mudança mas, tendencialmente, como um factor de “gestão” da mudança.

O facto da inserção sócio-profissional ser um processo complexo que, se não for tomado em conta, pode implicar desemprego, crises sociais e económicas, torna pertinente equacionar como é que os processos de educação/formação e a obtenção de uma qualificação profissional podem atenuar as dificuldades de transição da escola para o mundo do trabalho.

1- A Inserção Sócio-profissional como Processo

As implicações sociais que envolvem o processo de inserção sócio-profissional dos jovens assumem uma importância primordial para a investigação e para a reflexão de todos os intervenientes no processo de educação/formação.

De um modo simples podemos dizer que a inserção sócio-profissional representa a entrada dos jovens na vida activa. Esta entrada engloba um conjunto de mecanismos de formação e de integração que permitem à pessoa saída do sistema de educação/formação desempenhar uma actividade profissional dentro do sistema de emprego. Segundo Vernières (1993) inserção *“é um processo segundo o qual um indivíduo ou grupo de indivíduos que nunca pertenceu à população activa deseja uma posição estabilizada no sistema de emprego”* (p.91).

O sentido que atribuímos ao conceito de inserção, centra-se na perspectiva de que a inserção profissional não se pode dissociar da inserção social como defendem Schwartz (1981), Azevedo (1994), Massimelli (1994), Groupe “Missile” (1996) e Carvalho (1998), tal significa que a inserção é um processo sócio-profissional. Com efeito, um indivíduo ao inserir-se num grupo social ou profissional não se funde com este corpo social ao mesmo tempo que este, por seu lado, guarda a sua integridade (Groupe “Missile”, 1996).

A partir de meados dos anos 70 a inserção deixou de ser considerada como *“um momento”* de transição entre o sistema de educação/formação e o sistema de emprego, o qual era encarado com tranquilidade e normalidade, passando a ser um *“processo complexo”* (Vernières, 1993). Para Correia (1994) este processo que se caracteriza pela *“instabilidade, já não é um atributo específico dos jovens e já não sequencializa temporalmente formação e emprego (...) mas antes alterna momentos de formação, estágio em meio laboral, trabalho precário e desemprego”* (p.18), emergindo então a questão da inserção com as implicações que hoje conhecemos.

Vernières (1993) considera que a complexidade do processo só por si altera a própria noção de inserção. Este processo está a tornar-se, cada vez mais, num período que tende a aumentar ao longo do tempo e à medida que aumenta o desemprego.

Para Granget (1995) o conceito de inserção é uma noção nova que caracteriza *“a adopção de novas práticas de acção social”* (p.42). Segundo o autor, no contexto actual, esta noção pode enquadrar-se como *“caracterizadora de uma evolução do pensamento social de conservação da coesão social”* (p. 43). Esta noção provocou uma viragem na evolução do pensamento, por isso, segundo Granget (1995) deve entender-se como *“uma noção datada e precisa nos seus objectivo”* (p.43). Por isso, dado o seu sentido agregador, quando falamos de inserção está subjacente a questão da coesão social (Ibid.).

A inserção, enquanto factor de coesão social é, em nosso entender, um aspecto muito importante, pois pode contribuir para reduzir não só as assimetrias sociais, mas também a exclusão social. Não podemos falar de inserção sem agregar a esta a ideia de integração, ou seja, como defende o Grupo “Missile” (1996), *“o desenvolvimento de práticas comuns assentes numa interacção interna, a partilha de valores e objectivos e uma certa “cedência” entre aquele que se integra e aquele que integra”* (p.109). É, pois, nesta perspectiva que a inserção pode contribuir para a desejada coesão social.

Em determinada perspectiva podemos afirmar que é fácil encontrar indivíduos excluídos e marginalizados. Isto é, o facto de um indivíduo ter um emprego pode representar, apenas, uma questão de sobrevivência, não representando, portanto, nenhum factor de integração e de reconhecimento social.

A questão da integração é importante para compreendermos a problemática da inserção sócio-profissional dos jovens. Por isso, quando nos referimos à questão da inserção profissional, estão implícitas as questões da inserção social, as quais podem ajudar os jovens no processo de inserção profissional.

Para Schwartz (1981) os principais factores de inserção social que mais podem contribuir para a inserção profissional dos jovens são a necessidade da existência de habitação, de tempo livre, a que se deve associar a assistência à saúde, o acesso à justiça, a prevenção da delinquência e a representação que os média dão dos jovens. Assim, é importante que os mecanismos institucionais de inserção social e profissional encarem estes aspectos como relevantes e pertinentes, não só no sentido de ir ao encontro das necessidades dos jovens, mas também de os apoiar nas dificuldades inerentes a uma fase crucial da sua vida, como é a passagem para a vida adulta.

O Grupo “Missile” (1996) defende que para que haja inserção profissional é necessário que haja *“integração de normas do sistema social dominante, actualizado por práticas sociais que permitam a estas pessoas viver em interacção com o seu ambiente sem perturbações de maior”* (p.110) o que reforça a importância da dimensão sócio-profissional da inserção.

Ao falarmos de inserção profissional, esta não deve ser considerada apenas como uma relação estreita entre formação e emprego, mas antes pressupõe, da parte do indivíduo, a existência de um projecto pessoal e profissional. Neste projecto Massimelli (1994) considera que estão presentes *“a vida familiar, cívica e todas as formas de actividade que dizem respeito ao desenvolvimento e expressão do indivíduo”* (p.28). Assim, podemos inferir que a inserção profissional representa, para o indivíduo, não só um processo em que este desenvolve uma

identidade profissional, mas também um período de transformação pessoal de mutação da sua própria identidade (Hardy, 1994).

Como se depreende o conceito de inserção não abarca apenas a vertente profissional, isto é, a passagem da escola para o mundo do trabalho. Para Carvalho (1998) a inserção é um processo social e profissional que devia traduzir-se *“num processo envolvendo as vertentes de entrada no mundo do trabalho, a passagem à vida activa e a assumpção do estatuto de trabalhador”* (p.22). Citando Gorz (1991) a autora defende que devido à crise de desemprego se perfilam novas formas de exclusão e marginalização, pelo que a inserção não é mais do que *“um simulacro de inserção”* (p. 22).

A problemática da inserção sócio-profissional encontra-se associada às questões de emprego, conforme é afirmado por Schwartz (1981), Vernières (1993), Granget (1995), Alaluf (1995), Groupe “Missile” (1996), tendo em consideração que o desemprego assume proporções alarmantes a partir dos anos 80.

O emprego considerado como factor de integração social parece assumir uma importância preponderante para o indivíduo já que aquele pode ser a expressão de si mesmo. Para Granget (1995) o emprego pode significar o lugar onde o indivíduo *“sozinho ou em grupo pode fazer coisas, exprimir-se e projectar-se no real”* (p.46). Ou seja, o facto de ter um emprego e ganhar dinheiro representa para o indivíduo mais do que a simples sobrevivência quotidiana, mas acima de tudo *“a projecção de si mesmo no presente, é a tradução do seu valor concreto, não nos discursos, nos sonhos, mas na realidade”* (Ibid.). Esta perspectiva remete-nos para a existência de uma relação estreita entre inserção e emprego.

2 - Inserção Sócio-profissional e Emprego

Fruto da globalização da economia, dos avanços da ciência e das transformações tecnológicas que se têm vindo a desenvolver, resultaram alterações significativas no sistema produtivo e, conseqüentemente, na gestão da mão-de-obra e da regulação do mercado de emprego.

As implicações sociais e profissionais decorrentes da escassez de emprego implicam uma reflexão em torno da educação/formação inicial, não só ao nível dos processos de aprendizagem, mas também ao nível dos mecanismos que promovam a aquisição de experiência pelo trabalho. Esta preocupação é tanto mais premente já que, segundo Vernières (1993), os problemas da inserção agravam-se à medida que os jovens *“retardam a confrontação entre os conhecimentos escolares e a experiência do trabalho”* (p.24) correndo-se o risco de se perder parte das competências desenvolvidas durante a formação inicial. Para colmatar esta

lacuna o autor considera que o período de inserção “*pode ser a ocasião para a aquisição de um mínimo indispensável de experiência necessária à valorização da formação inicial*” (p.96). Assim, os dispositivos de formação em contexto de trabalho como a formação em alternância, os estágios e a prestação de serviços à comunidade, os quais, remunerados ou não, constituem experiências de vida e de trabalho susceptíveis de valorizarem as competências desenvolvidas, facilitando assim, o processo de inserção sócio-profissional dos indivíduos.

Sendo a formação em contexto de trabalho um dos mecanismos que pode promover a aquisição de experiência profissional, não se compreende porque motivo este tipo de formação não se traduz, por parte das empresas, numa cooperação mais significativa com as instituições de formação inicial.

A falta de colaboração das empresas é tanto mais incompreensível dado que estas requerem, normalmente, recursos humanos com experiência profissional, portadores de um conjunto alargado de competências, criativos e capazes de fazer face à competitividade, à inovação e à mudança permanente. Esta perspectiva das empresas parece colocar acima de tudo os objectivos económicos a curto prazo, ao mesmo tempo que as aliena do seu papel social.

Num contexto empresarial como o anteriormente descrito cabe ao Estado e às Instituições Públicas a tarefa de criar mecanismos, que assegurem aos jovens as condições mínimas de acesso ao mundo do trabalho.

Com vista a colmatar a falta de experiência profissional o Ministério da Qualificação e do Emprego (MQE, 1997), implementou um “Programa de Apoio à Integração dos Jovens na Vida Activa”, com o objectivo de facilitar a inserção profissional dos jovens, garantindo uma qualificação profissional a todos os jovens antes de entrarem no mercado do trabalho. Com este programa procurava garantir-se, por um lado, um apoio à inserção sócio-profissional de modo a ultrapassar “*o fosso entre a educação e o mundo do trabalho*” (MQE, 1997), por outro lado, prevenir o abandono escolar e a entrada precoce no mundo do trabalho sem qualificações escolares e profissionais.

No mesmo sentido o “Plano Nacional de Estágios Profissionais” criado pelo MQE (1997) visa a inserção profissional de jovens com formação superior e a criação de condições que permitam reduzir o desemprego dos jovens qualificados, mas com falta de experiência profissional.

Para Vernières (1993) a problemática da inserção sócio-profissional envolve diversos factores onde o desemprego, a iniciação profissional, a aprendizagem e os diferentes tipos de contrato de trabalho se perfilam como os aspectos mais significativos. Cada um destes

factores influi de modos diferentes na problemática em estudo. A questão do desemprego é aquela que, em nosso entender, tem uma relação mais estreita com o problema da inserção sócio-profissional, agravando-a.

O facto da inserção ser, cada vez mais, um processo longo e complexo, torna mais difícil estabelecer os limites temporais da mesma. Considerando o fim do período de inserção definido por Vernières (1993) como sendo aquele em que o indivíduo alcança *“uma posição estabilizada no sistema de emprego”* (p. 97) significa, que não é a obtenção de um emprego que marca o fim da aprendizagem necessária para o indivíduo desenvolver uma actividade profissional. Por oposição pode dizer-se que o facto de um indivíduo ter passado por empregos precários, ou contratos a termo, isso não é só por si suficiente para se afirmar que esteja social e profissionalmente inserido.

A problemática da inserção sócio-profissional não pode ser vista, unicamente, à luz de uma relação linear de causa-efeito centrada no desemprego e na crise sócio-económica, nem tão pouco na relação redutora da lei da oferta e da procura de emprego, em que os indivíduos são vistos segundo uma perspectiva “produtiva”, “consumista” e “utilitarista” (Massimelli, 1994). Para este autor, o desemprego não pode ser visto como o causador de todas as crises sociais, nem tão pouco podemos centrar na questão do desemprego na sua resolução como a panaceia de todas as crises sócio-económicas que assolam as sociedades contemporâneas.

A perspectiva das dificuldades de inserção sócio-profissional se centrarem apenas no problema do emprego, segundo Massimelli (1994) só vem *“acentuar a clivagem entre activos e não activos”* (p.8) pelo que, é preciso encontrar novos valores e motivações pessoais que proporcionem aos indivíduos, uma nova forma de estar e de reposicionar não só a sua relação com o trabalho, mas também com as suas actividades sociais e culturais (Ibid.). Neste sentido, é importante enquadrar a problemática da inserção sócio-profissional num quadro bem mais vasto do que a simples emergência de crises sócio-económicas. Em nosso entender, o emprego é um aspecto importante, mas representa apenas um dos lados do problema. Do mesmo modo a educação/formação representa um outro aspecto significativo da questão, cujo contributo, em muito, pode ajudar a atenuar a discrepância entre a escola e o mundo do trabalho.

3 - Uma Educação/Formação para a Inserção Sócio-profissional

A educação/formação tem sempre uma função essencial de integração social e de desenvolvimento pessoal, a qual num contexto de inserção assume importância redobrada. Assim, a educação/formação deve procurar ter em conta, não só o desenvolvimento de

competências pessoais e profissionais, mas também a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, cumprindo assim a sua função de fomentador da coesão social.

De um modo crítico, o Grupo “Missile” (1996) considera que uma das razões que pode justificar as dificuldades actuais que se colocam à inserção sócio-profissional dos jovens prende-se com o facto dos modelos escolares *“deixarem de lado tudo o que não seja aquisição de saber”* (p.114). Esta questão vem reforçar a importância de uma educação/formação onde para além da aquisição de saberes, o saber ser e estar sejam a pedra de toque de uma educação/formação adequada às exigências da sociedade actual. Ou seja, uma educação/formação que possa preparar recursos humanos aptos a enfrentar com competência uma actividade profissional, ao mesmo tempo que os prepara para a vida nas suas múltiplas dimensões, nomeadamente sociais e culturais onde a exclusão seja banida.

Correia (1994) salienta o facto de se assistir a uma *“revalorização simbólica”* (p.10) do Ensino Profissional e Técnico Profissional. Este modelo não pode afirmar-se como alternativa ao ensino dito “geral”, já que se projecta numa conjuntura assente em «circunstâncias particulares», daí o grande peso que continua, ainda, a ter o ensino “geral”.

Na verdade, a adesão aos modelos educativos da formação profissional prende-se muito com a questão simbólica que se atribui ao trabalho, muitas vezes aliado ao uso da força e à despromoção intelectual, havendo mesmo uma falta de reconhecimento social. A formação profissional, assim considerada, não se revela portadora de sentido para o indivíduo, dado não ser integradora nem qualificante, visto que segundo o Grupo “Missile” (1996) *“o trabalho não é integrador se não for portador de sentido e de relação”* (p.110). Nesta perspectiva, podemos dizer que o trabalho não se limita apenas à execução de tarefas de produção e às condições do seu exercício, mas fundamentalmente, como refere Alaluf (1995) *“às relações do trabalhador com o seu trabalho”* (p.38). Neste contexto, para que o sistema de educação/formação possa contribuir para a inserção sócio-profissional dos jovens, deve desenvolver processos de aprendizagem que conduzam ao desenvolvimento de competências e de saberes, isto é que privilegie o saber, mas promova, igualmente, o desenvolvimento dos indivíduos como pessoas.

O Grupo “Missile” (1996) recomenda os seguintes pressupostos a ter em conta num processo de educação/formação que pretenda assumir-se como facilitador do processo de inserção sócio-profissional: i) reconhecer em cada indivíduo tempos biológicos, sociais e profissionais próprios; ii) reconhecer em cada indivíduo, um actor de inserção como uma pessoa em si mesma e autor da sua própria vida. Esta postura de entender uma educação/formação para a vida, onde se inclui o trabalho e o lazer, é aquela que parece estar

mais próxima da realidade social dos nossos dias, onde cada indivíduo tem de exercer uma cidadania responsável.

Para além destes aspectos teóricos da problemática da educação/formação para a inserção, importa equacionar a sua implantação no terreno. Assim, no sentido de atenuar as discrepâncias entre a escola e as empresas Carneiro (1988) defende uma escola *“cada vez mais no estilo empresarial, enquanto a segunda irá gradualmente perfazer funções nos domínios da formação e da pesquisa”* (p.18), o que, à luz das nossas reflexões, se afigura como uma visão economicista, em que o homem é visto segundo uma perspectiva “produtiva”, e “utilitarista” como refere Massimelli (1994), a qual não se coaduna com as questões emergentes das crises sócio-económicas do momento.

A educação/formação, em nosso entender, deve ser entendida como um processo que visa o desenvolvimento do indivíduo e de o dotar de competências, cabendo ao acto educativo, como defende Schwartz (1981), *“intervir sobretudo para clarificar a experiência do jovem (...) de modo a que estes possam (...) adquirir os conhecimentos que lhe dêem a capacidade de agir em condições adversas e imprevistas”* (p.44), isto é, aprender a ser autónomos. Para Marques (1995) esta aprendizagem da autonomia pode permitir aos jovens *“uma adaptação e uma inserção reflectida e não alienada”* (p.2). Claro que uma educação/formação com vista à formação de recursos humanos preparados para enfrentar os actuais desafios da sociedade e do mundo do trabalho, não compete, em nosso entender, unicamente ao sistema educativo.

Para Schwartz (1981) as empresas apresentam-se como *“lugares privilegiados de ajustamento da formação inicial às evoluções tecnológicas”* (p.76). Este autor defende uma aproximação progressiva entre o sistema educativo e o económico, visando uma actividade profissional em que a cooperação escola-empresas funcione como elemento facilitador, pelas suas práticas, da inserção sócio-profissional dos jovens. Para o autor, a chave de sucesso de um modelo de educação/formação parece residir na formação em alternância. Este modelo, para além de facilitar a inserção sócio-profissional, permite que os jovens se familiarizem com as realidades das empresas e hábitos laborais. Do mesmo modo, a empresa entra em contacto com novas gerações de profissionais que podem, eventualmente, ser seus futuros colaboradores. Miera (1997) reforça esta ideia ao defender que as empresas necessitam de jovens, das suas ideias, das suas energias para se desenvolverem e fazerem face às exigências da competitividade do sistema produtivo. De facto, parece ser nesta relação de complementaridade de benefícios que se pode equacionar a cooperação escola-empresas, assegurando uma educação/formação qualificante resultante de uma aprendizagem

experiencial diversificada e rica em vivências pessoais e profissionais desenvolvidas em contexto escolar e de trabalho.

Afigurando-se a inserção sócio-profissional como um processo complexo, cada vez mais longo, como defende Schwartz (1981) é através do *“conhecimento de situações, da profissão, de diferentes modos de trabalho e da relação com os trabalhadores em si mesmo”* (p.42) que se pode atenuar as dificuldades de transição da escola para a vida activa. Na opinião do autor parece ser na alternância que os jovens, sobretudo os de camadas sociais mais desfavorecidas, têm a possibilidade de recolher informações e de criar laços que lhe permitam enfrentar as dificuldades da inserção (Ibid.). Schwartz (1981) defende, ainda, que o contacto com trabalhadores de diferentes profissões *“portadores de um potencial de conhecimento e de experiência nascida da sua própria prática”* (p.43) representam um elemento valioso para a aprendizagem e socialização dos jovens com vista ao seu processo de inserção no mundo do trabalho. Importa ainda reter que para Vala *et al.* (1994) *“as organizações são espaços sociais de criação, comunicação e gestão de significados”* (p.37), as quais podem contribuir para a formação dos indivíduos. O facto de vivermos num clima de mudança permanente, o aprender a aprender é um factor essencial para o desenvolvimento do conhecimento do indivíduo. O modelo de educação/formação em alternância, por ser menos dirigido do que o modelo tradicional e pela diversidade de situações com que confronta os jovens, pode permitir o desenvolvimento de um comportamento reflexivo que possibilite aos jovens construir e transformar a sua experiência em conhecimento (Ibid.).

Alaluf (1995), citando o relatório da OCDE (1992), defende que a formação, independentemente dos conteúdos em si mesmo, deve assentar no desenvolvimento de «atitudes fundamentais», isto é, *“estimular as capacidades de comunicação que permitam fazer face a situações complexas, difíceis, acentuar o sentido crítico e o espírito de empresa.”* (p.40). Para consubstanciar esta ideia o autor defende uma educação/formação em alternância cujos objectivos primordiais são *“promover não somente os saberes, mas os saberes-fazer e o saber-ser”* (Ibid.).

Face ao actual contexto do mercado de emprego podemos dizer que, mais do que as competências profissionais, as competências sociais, que correspondem à interiorização de normas, valores e condutas (Alaluf, 1995), representam um recurso estratégico para os jovens que pretendem inserir-se no mundo do trabalho. Contudo, Alaluf (1995) alerta-nos para o perigo que representa uma formação vocacionada, unicamente, para as competências sociais, já que uma aposta na diferenciação pode acentuar a desigualdade de oportunidades e agravar as dificuldades de inserção social e profissional.

A emergência de uma educação/formação assente no desenvolvimento de competências-chave, que privilegie as competências sociais é tanto mais importante, dado que as tendências dos empregadores é seleccionarem os seus colaboradores com base em critérios individuais e atitudes pessoais que se reportem a atitudes transversais ou genéricas. Claro que os comportamentos não se adquirem somente durante o processo de educação/formação na escola, mas de igual modo na família, nas relações sociais, nos comportamentos e concomitantemente com os conhecimentos.

A educação/formação dos indivíduos deve visar um desenvolvimento abrangente de competências gerais susceptíveis de enquadrar actividades múltiplas e transferíveis para domínios mais variados da actividade profissional, procurando deste modo atenuar as dificuldades actuais de inserção profissional.

Nota Conclusiva

As dificuldades de inserção sócio-profissional dos jovens emergem no início dos anos 80 com o fim do pleno emprego, ao qual acresce a crise sócio-económica decorrente da globalização da economia e dos mercados. Visto serem as competências dos recursos humanos que podem fazer a diferença, a problemática do desenvolvimento de competências facilitadoras da inserção sócio-profissional, coloca a formação dos indivíduos no centro da discussão.

A inserção dos jovens na vida activa é, cada vez mais, um processo que implica as componentes social e profissional. A experiência profissional em diferentes contextos decorrentes da cooperação entre o sistema de educação/formação e o económico, por criar um confronto permanente entre os conhecimentos escolares e profissionais, é entendida como facilitadora do processo de inserção sócio-profissional e de empregabilidade.

Face ao estudado pensamos ter identificado alguns aspectos promotores da inserção sócio-profissional dos jovens, a qual assume um significado importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo.

Síntese da Primeira Parte

A globalização da economia e dos mercados, a competitividade, o desenvolvimento tecnológico e científico e a emergência de novos modelos organizacionais parecem ser os factos mais evidentes da sociedade actual. Tais factos conjugados com o clima de mudança e complexidade exigem dos indivíduos um conjunto alargado de competências.

No sentido de dar resposta às novas exigências, o processo de educação/formação parece ser um pilar fundamental capaz de influenciar o desenvolvimento económico no sentido lato e o desenvolvimento sócio-profissional dos indivíduos. Apesar da sua acção variar conforme os níveis e graus de ensino, os períodos ou épocas de influência, os países e as regiões, o processo de educação/formação deve ser encarado por trabalhadores e empregadores como um investimento imaterial.

Independentemente dos processos adoptados o desenvolvimento nos indivíduos de qualificações-chave/competências-chave parece resultar, em larga medida, da diversidade dos processos de aprendizagem promovidos pelo sistema de educação/formação e dos percursos sociais e profissionais. Assim, o desenvolvimento das qualificações-chave/competências-chave para a vida e para o desempenho da actividade profissional conjugado com uma perspectiva sistémica e prospectiva pode ajudar, os envolvidos no processo de educação/formação, a encontrar as soluções adequadas num quadro de cooperação entre o sistema educativo e o económico.

A resolução de problemas e conflitos, a criatividade, o trabalhar em equipa, a autonomia, a flexibilidade, a adaptabilidade e a responsabilidade são algumas das competências que requerem dos indivíduos uma mobilização constante. Contudo, a participação na vida da organização, o reconhecimento e a valorização dos indivíduos enquanto pessoas parecem contribuir para a motivação, satisfação e disponibilidade para a aquisição de conhecimentos diversificados.

Os conceitos de competência e de qualificação encontram-se numa fase de discussão teórica, havendo uma diversidade de designações. Numa perspectiva global procurámos confrontar as diferentes concepções e nomenclaturas adoptadas de modo a compreender os pontos comuns e divergentes. A diversidade de concepções estudadas reforçou a tomada de consciência da importância do conceito de competência, nomeadamente das qualificações-chave/competências-chave, não só para os indivíduos enquanto pessoas, mas também enquanto factores de desenvolvimento e competitividade do sistema económico.

O estudo permitiu constatar a existência de concepções diferentes, o que não invalida que a transversalidade, transferibilidade, mobilidade e empregabilidade estejam presentes nas diferentes concepções. A nível da União Europeia não se conseguiu, ainda, chegar a consenso sobre este conceito e a terminologia a adoptar, embora a tendência seja para a designação *qualificação/competência*. Das concepções estudadas, neste estudo adoptamos o conceito de qualificações-chave/competências-chave, por se afigurar como o mais abrangente e capaz de

dar resposta às solicitações do sistema económico e das necessidades dos indivíduos enquanto pessoas.

A inserção dos jovens na vida activa é, cada vez mais, um processo longo que implica as componentes social e profissional. A experiência profissional centrada em modelos de aprendizagem que fomentem a cooperação entre o sistema de educação/formação e o económico no sentido de desenvolver as qualificações-chave/competências-chave, afigura-se como facilitador do processo de inserção.

O enquadramento teórico da problemática em estudo proporcionou-nos uma visão alargada da evolução da sociedade ao mesmo tempo que nos permitiu desenvolver uma postura mais reflexiva e crítica. Este objectivo ajudou-nos a criar uma melhor articulação entre a análise da leitura dos resultados do trabalho empírico e as conclusões daí resultantes.

II PARTE

Nota Introdutória

A Parte II do nosso trabalho é composta pelo capítulo da metodologia e dos resultados.

No capítulo da metodologia definiu-se o enquadramento da investigação tendo por base a abordagem sistémica e o estudo de caso como metodologia privilegiada para o estudo da problemática. A definição do caso em estudo, a caracterização da escola e do sector de transporte rodoviário de mercadorias e o grupo interveniente no estudo são descritos.

A razão da selecção e caracterização das competências-chave objecto de análise são explicitados. O enquadramento e caracterização das competências-chave que constituíram a dimensão de análise pareceram-nos importantes para clarificar conceitos, por vezes, entendidos como próximos ou de associação corrente.

O enquadramento teórico, a descrição dos diferentes instrumentos metodológicos administrados para a realização do trabalho empírico e a forma de recolha e tratamento dos dados são explicitados.

No capítulo dos resultados procedemos ao tratamento e interpretação dos dados obtidos pela administração dos instrumentos metodológicos. Em termos de sistematização procedemos, numa primeira fase, à leitura e interpretação dos resultados de cada instrumento. Numa segunda fase, decidimos colocar em confronto os resultados das leituras do: i) inquérito por questionário e inquérito por entrevista aos alunos em processo de educação/formação inicial e, inquérito por entrevista aos professores/formadores; ii) inquérito por questionário e inquérito por entrevista aos jovens em processo de inserção sócio-profissional e, inquérito por entrevista a responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos.

Em consequência deste confronto e do cruzamento dos dados obtivemos um conjunto de resultados, o qual nos permitiu uma visão sistémica da problemática em estudo. A reflexão em torno dos resultados possibilitou-nos formular as conclusões e as recomendações.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

Nota Introdutória

Neste capítulo procurámos centrar a investigação segundo a abordagem sistémica e o estudo de caso como metodologias privilegiadas para a compreensão da problemática, pelo que nos socorreremos de múltiplas e variadas fontes de informação.

A multiplicidade de fontes de informação aliada a um conjunto variado de instrumentos de recolha de dados, com que tivemos de lidar ao longo da investigação, fez perfilar o estudo de caso como a metodologia adequada às exigências do estudo.

Caracterizámos o estudo de caso enquanto metodologia de investigação, ao mesmo tempo que analisámos as suas vantagens e limitações.

Descrevemos o contexto e a população em estudo. Estudámos o enquadramento teórico dos instrumentos metodológicos, explicitámos os procedimentos de administração e procedemos à sua descrição.

A unidade de análise, os diferentes instrumentos metodológicos e a forma de recolha e tratamento dos dados foram explicitados, tendo obedecido a critérios bem definidos de modo a tornar claro os objectivos específicos de cada um.

1 - Opções Metodológicas

A compreensão de qualquer realidade não se pode limitar ao seu conhecimento tal como a sentimos no imediato e numa perspectiva uni-linear, sob pena de ficarmos com uma visão parcelar e condicionada.

A abordagem sistémica afigura-se como o paradigma de investigação, que nos pode ajudar a compreender melhor a nossa problemática e orientar as nossas escolhas metodológicas.

O estudo de caso pelas suas especificidades e particularidades parece ser um método de investigação, que se pode inserir na abordagem sistémica. Procuraremos analisar as suas potencialidades e limitações.

1.1 - A Emergência de um Novo Paradigma de Investigação - A Sistémica

Le Moigne (1977), citado por Durand (1979), procurou clarificar os conceitos fundamentais da sistémica enquanto paradigma emergente de uma nova abordagem investigativa. Assim, a abordagem sistémica rege-se pelos princípios de:

- ♦ pertinência o objecto de estudo é considerado e definido de acordo com as intenções implícitas e explícitas do investigador; isto é, a percepção que temos do objecto pode modificar-se, se as nossas próprias intenções se alterarem. Ao contrário das evidências da abordagem racionalista, a incerteza conduz-nos a um questionamento constante acerca da pertinência do objecto em causa.
- ♦ globalismo ao contrário do modelo reducionista do método analítico que prescrevia a decomposição do objecto de estudo em parcelas cada vez mais simples, como fonte do conhecimento. Para a análise sistémica, todo o objecto do conhecimento é considerado como uma parte activa e constituinte de uma realidade mais abrangente de uma outra totalidade.
- ♦ compreensão teleológica, ao contrário do raciocínio determinista do preceito de causalidade linear de que tudo se desenvolve de acordo com leis pré determinadas. Deste modo, a abordagem da sistémica procura compreender o objecto através do comportamento do sistema e dos recursos que mobiliza em função das suas finalidades.
- ♦ agregação, por oposição à exaustividade, na medida em que não é possível desmembrar, dissociar, identificar ou definir elementos de uma forma tão completa, sem omitir qualquer coisa. Apesar de toda a representação se apresentar tendencialmente simplificadora e não sendo possível definir todos os elementos de um sistema, é preferível definir agregados ou conjuntos conhecíveis pela posição relativa que representam no seu meio (Pires, 1995).

Concluída esta breve introdução à abordagem sistémica, das características e princípios que a regem, esta afigura-se-nos não só como um modelo teórico capaz de nos proporcionar uma melhor compreensão e uma nova visão da realidade, ao mesmo tempo que nos fornece uma orientação geral para o desenvolvimento da investigação.

A nossa posição vai ao encontro de Rosnay (1975), citado por Bertrand e Guillemet (1988), que defende que a sistémica não deve ser encarada como uma disciplina, uma ciência ou uma teoria, mas antes de mais uma nova metodologia que se impõe como um novo paradigma de investigação e construção do conhecimento (Bertrand, Guillemet, 1988). Segundo Morin (1990) a sistémica pode ser encarada como elemento privilegiador de certas relações lógicas em detrimento de outras.

Incidindo a investigação sobre o estudo de num conjunto de sujeitos, entendidos como sistemas, os quais se inserem por sua vez em organizações também elas constituídas por múltiplos sistemas complexos, encontrámos ao longo do nosso estudo, traços comuns que nos

ajudaram a reflectir acerca da importância da abordagem sistémica enquanto paradigma de investigação.

A multiplicidade de interacções e inter-relações a que os sistemas hipercomplexos estão submetidos, neste caso os sujeitos sobre os quais incide o estudo, exige da nossa parte enquanto investigadores uma atitude de abstracção e distanciamento face à realidade que observamos e procuramos compreender. O contributo da sistémica enquanto paradigma de investigação pode ajudar-nos a fornecer os meios e o estado de espírito para responder às necessidades de enquadrar a nossa investigação num determinado contexto, no espaço e no tempo, com os sujeitos objecto de estudo, de modo a compreendermos uma realidade concreta, parte de um todo mais global em que se insere a problemática em estudo.

1.2 - Estudo de Caso

A abordagem sistémica constitui-se como paradigma enquadrador do estudo de caso colocando-nos numa perspectiva em que o estudo de caso é considerado como método de investigação, que tem em conta as questões, os pressupostos e os objectivos da investigação.

O estudo de caso, como método de investigação, não é exclusivo da educação, pois tem sido utilizado em diversos campos, como o da psicologia, da sociologia, da antropologia, da economia, da política, de entre outros. No campo da educação, Walker (1983) situa as raízes do estudo de caso no campo da sociologia da escola de Chicago, nos anos 20, inspirada nos métodos e técnicas da antropologia social e posteriormente na corrente etnográfica.

De acordo com as diferentes perspectivas conceptuais, o estudo de caso pode ser caracterizado segundo as suas propriedades essenciais, a natureza do produto final, as suas aplicações e o tipo de *design* apresentado.

Sendo o estudo de caso, um método de investigação, que tem merecido a atenção dos investigadores, nomeadamente a partir dos anos 80, (Hamilton, 1983; Walker, 1983; Atkinson e Delamont, 1986; Yin, 1987; Merriam, 1988), podemos sintetizar as características do estudo de caso nas seguintes palavras-chave: totalidade, especificidade, realidade, participação, confidencialidade, negociação e acessibilidade.

Nesta perspectiva e de acordo com os estudos de Merriam (1988), o estudo de caso pode ser caracterizado pela sua:

- ♦ especificidade - na medida em que foca um fenómeno, uma situação, ou um programa particular, ou seja, cada caso aborda um problema específico, mantendo uma visão holística da situação;

- ♦ particularidade - ou forma descritiva, ou seja, descreve o fenómeno exhaustivamente, de tal modo que oferece uma imagem vivida e única da situação, podendo a descrição significar a interpretação do significado do acontecimento. Esta interpretação é normalmente qualitativa, visto não se basear, essencialmente, em dados numéricos, mas sim, por exemplo, na descrição de situações, na apresentação de documentação, ou exemplos;
- ♦ participação - o que de uma forma heurística, pode contribuir para a descoberta de um novo significado de um determinado caso, para o alargamento da experiência ou ainda da confirmação de dados já conhecidos;
- ♦ realidade - o estudo de caso por se basear num raciocínio do tipo indutivo, pode levar a partir da análise de dados, à emergência de novos conceitos, hipóteses, relações. Dito de outra forma, como refere Walker (1983), estudo de caso *“pode criar imagens da realidade que se tornem parte da mesma”* (p.45).

Partindo de situações reais, o estudo de caso permite uma melhor compreensão dos fenómenos, conduzindo de forma dinâmica a novas significações por parte dos actores envolvidos na acção. O enriquecimento do conhecimento daqui decorrente contribui para a formulação de novas hipóteses ou teorias em futuras pesquisas.

O estudo de caso como portador de um carácter, essencialmente, compreensivo acarreta muitas vezes a necessidade de delimitarmos as dimensões sobre as quais incide o estudo, de modo a controlarmos a investigação. Esta necessidade é tanto mais pertinente porque como refere Bogdan e Biklen (1994) *“é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado”* (p.91). Esta fragmentação, como refere o autor, é artificial, na medida em que o espírito do investigador se coloca e enquadra numa perspectiva do modelo sistémico onde a parte é vista como um todo da qual faz parte. A diversidade de casos que se nos podem apresentar, tendo em conta o conteúdo, a intenção, o *design*, etc., remete-nos para o estudo e enquadramento dos diferentes tipos de estudos de caso.

As técnicas de pesquisa utilizadas no estudo de caso podem, também, ser utilizadas noutros tipos de metodologias. No entanto, de acordo com De Bruyne *et al.* (1975), citado por Lessard *et al.* (1990), o estudo de caso caracteriza-se por reunir informações *“tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação”* (p.170). Face ao exposto estamos cientes que a administração de inquérito por questionário e por entrevista, a análise de documentos, o registo por observação, os produtos de trabalho, etc., são os meios de que o investigador se pode socorrer para desenvolver a sua pesquisa.

A combinação de múltiplas técnicas de recolha de dados e da respectiva *“triangulação”* (Yin, 1987; Merriam, 1988), afiguram-se-nos como os meios que nos podem

ajudar a retirar o melhor partido de cada uma das técnicas de modo a credibilizar o nosso estudo.

Nos estudos de caso qualitativos, como é o nosso, são geralmente fundamentados dados qualitativos obtidos através dos processos de recolha acima referidos. No entanto, para Merriam (1988) os dados quantitativos obtidos por inquérito por questionário, por exemplo, podem ser utilizados para servir de suporte aos dados obtidos qualitativamente, o que corresponde à nossa perspectiva metodológica.

Para Yin (1987), o estudo de caso é o mais indicado sempre que: i) se pretende estudar questões do tipo "como" ou "porquê"; ii) o investigador não pretenda controlar os acontecimentos; iii) o problema a estudar trate de um fenómeno contemporâneo, no contexto da vida real; iv) as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão bem definidas; v) se usam múltiplas fontes de informação. Este autor refere-se ao estudo de caso como um método de investigação que permite um estudo holístico e compreensivo das características dos fenómenos contemporâneos dentro do contexto real em que se produzem e sempre que se afigure difícil estabelecer os limites entre o fenómeno e o contexto.

Para Denny (1978), citado por Guba e Lincoln (1981), e referido por Marcelo *et al.* (1991), o estudo de caso é *“um exame intensivo ou completo de uma faceta, uma questão, ou até os acontecimentos que ocorrem num marco geográfico, ao longo do tempo”* (p.12).

Podemos, pois, dizer que o estudo de caso, contribui, essencialmente, para o enriquecimento do nosso conhecimento e melhor compreensão dos fenómenos educativos, sejam eles de carácter individual, organizacional, social ou situacional.

Um outro aspecto que caracteriza a utilização do estudo de caso é o facto das fronteiras entre o fenómeno e contexto não serem claras e evidentes, o que contrasta com outro tipo de estratégias, em que normalmente se separam os fenómenos do seu contexto, focalizando o interesse no estudo de algumas variáveis.

Walker (1983) sintetiza numa frase curta os três eixos definidores em torno do modelo de investigação, ao considerar que o estudo de caso *“é o exame de um exemplo em acção”* (p.45).

Se o estudo de caso implica um exame, logo, se examinamos algo é porque temos intenção de o compreender podendo essa compreensão situar-se ao nível da descrição, explicação e ou do exploratório (Yin, 1987). Este exame implica o desenvolvimento de uma série de estratégias e de técnicas, o que, nos conduz, a um exame sistemático, detalhado, intensivo, em profundidade e interactivo do caso.

Pelo anteriormente exposto podemos dizer que, o processo, mais do que o produto, é o foco da investigação, bem como o contexto, onde a descoberta, se afigura como mais significativa do que a simples confirmação de regras.

O exemplo, outro aspecto referido por Walker (1983) é uma unidade de estudo individual, que pode ser um indivíduo, uma organização, um conjunto de documentos, um acontecimento ou um programa.

Finalmente a acção, cujo significado revela o carácter dinâmico, vivo, da evolução do caso. Assim, a unidade de estudo pode caracterizar-se pelo seu carácter interactivo e psico-social.

A opção deste tipo de método dependeu, no presente estudo, da consideração dos seguintes pontos identificados por Yin (1987): a natureza das questões formuladas: em que as questões levantadas no estudo têm como objectivo compreender: "como" as competências-chave são percebidas, valorizadas e reconhecidas pelos diferentes actores e, de "como" uma vez promovidas em contexto de formação inicial podem ser transferidas para a vida e para a actividade profissional e facilitar a inserção sócio-profissional dos jovens no mundo do trabalho.

O nosso objectivo não se prendeu com a investigação de relações de causalidade linear, nem nos interessou, tão pouco, isolar ou manipular variáveis. A nossa perspectiva privilegiou fundamentalmente, a compreensão global da questão de partida, aplicada ao objecto de estudo, de modo a que os resultados obtidos fossem preferencialmente do tipo qualitativo; a finalidade desejada. Isto é, o objectivo foi estudar um fenómeno contemporâneo como são as competências-chave, promovidas em contexto de formação inicial numa Escola Profissional, bem como a sua importância na inserção sócio-profissional dos jovens. Este estudo foi desenvolvido de forma intensiva, descritiva e holística, utilizando para tal diversas fontes de informação e instrumentos de recolha de dados sem que o investigador pretendesse controlar os acontecimentos.

Estas foram algumas das razões justificativas que nos levaram a escolher o estudo de caso para o desenvolvimento do trabalho empírico. A presente escolha foi feita em consciência, tendo em conta as características que um estudo como este implica.

1.2.1 - Tipos de Estudos de Caso

Yin (1987) e Merriam (1988) distinguem os tipos de estudos de caso como descritivos, interpretativos e avaliativos.

O estudo de caso tipo descritivo tem por base a análise exaustiva do fenómeno em estudo. O seu desenvolvimento não se guia por teorias ou hipóteses estabelecidas, nem tem como objectivo a formulação de hipóteses gerais. O seu valor reside na apresentação da informação básica, sobre áreas pouco conhecidas, ou pouco sujeitas à investigação, a qual pode servir posteriormente de base a futuras comparações e formulação de teorias.

Nesta linha pode situar-se o nosso estudo, tendo em conta que, no nosso país, o estudo das competências-chave não estão suficientemente trabalhadas por parte da comunidade científica, o mesmo se podendo dizer da problemática da inserção sócio-profissional dos jovens no mundo do trabalho.

Quanto aos estudos de caso do tipo interpretativo, a sua base centra-se igualmente numa vasta descrição do fenómeno. Contudo, este exige uma teoria prévia de modo a desenvolver as hipóteses, constituindo a recolha de dados o fundamento da interpretação ou teorização do fenómeno. Este tipo de estudo complementa o estudo descritivo pela sua complexidade, profundidade e pelas suas orientações teóricas. Esta perspectiva parece adequar-se ao nosso estudo, visto ser por nós enquadrado com profundidade e envolver múltiplas componentes a explorar.

Relativamente ao estudo de caso do tipo avaliativo, tal como os anteriores, considera a descrição e a explanação dos fenómenos mais como uma componente avaliativa, na medida em que a sua finalidade é fornecer elementos suficientes para produzir uma avaliação a partir da informação tratada. A informação recolhida pode ajudar-nos a formular inferências, conclusões e recomendações tendentes a que a escola e as empresas compreendam que o desenvolvimento de competências-chave nos jovens é um elemento preponderante para o desenvolvimento pessoal, social e profissional.

De acordo com Marcelo *et al.* (1991) as diferentes intenções e aplicações do estudo de caso como método de investigação têm levado à sistematização de diversas abordagens em função de critérios como: i) a intenção com que surge o caso; ii) o conteúdo abordado; iii) os objectivos apresentados; iv) a unidade de análise eleita; v) o desenho do estudo a desenvolver; v) os atributos do caso.

Walker (1983) estabelece uma diferença entre os estudos de caso como investigação e como avaliação, isto porque na óptica tradicional a diferença entre ambos seria essencialmente de audiências e de nível qualitativo. Até então, os estudos de caso como investigação foram dominados por um estilo autocrático, destinando-se os estudos a um público composto por outros investigadores, enquanto que nos estudos de avaliação, cuja audiência era mais política e administrativa, foi o estilo burocrático que dominou.

Nesta perspectiva Walker (1983) defende um estilo democrático tanto para os estudos de avaliação como de investigação, o que exige do investigador uma neutralidade face aos interesses da comunidade científica e política, convertendo-se assim os estudos de caso num serviço para a comunidade, em que ele próprio se envolveu e participou.

Quanto às aplicações, para Yin (1987), a importância do estudo de caso, como modelo investigativo, pode ser enquadrada nas seguintes formas: i) explicação das ligações entre as intervenções da vida real, as quais pela sua complexidade não podem ser analisadas experimentalmente; ii) descrição do contexto da vida real em que a intervenção ocorreu; iii) avaliação possível a partir de um caso significativo da intervenção; iv) exploração de situações em que uma intervenção produziu resultados pouco claros ou fora de comum.

Quanto a Goetz e LeCompte (1988), citados por Marcelo *et al.* (1991), os estudos de caso classificam-se em função do critério seguido para a selecção do caso, ou seja, os critérios prévios que levaram à selecção do objecto de estudo. Deste modo, para estes autores os estudos de caso classificam-se em cinco tipos: i) caso ideal-típico ou crítico; ii) caso único ou raro; iii) estudo de casos de máxima variação; iv) estudos de caso extremo; v) casos reputados; vi) casos politicamente importantes.

Yin (1987), Bogdan e Biklen (1991) defendem a existência de duas categorias de estudos de caso: o caso único e os estudos multi-caso. A diferença entre eles consiste em que, no primeiro tipo a unidade de análise é apenas um caso, enquanto no segundo são utilizados vários unidades de análise, tendo como objectivo possibilitar a comparação entre si. O caso único justifica-se em determinadas condições quando se trata de um caso crítico, que reúne todas as condições para testar ou alargar uma dada teoria ou conhecimento. Quando se trata de um caso extremo, raro, ou quando se trata de um caso relevante que observa e analisa um fenómeno anteriormente inacessível à investigação. Este aplica-se a situações típicas de casos como: i) histórico-organizativo; ii) estudos de casos de observação; iii) biografias; iv) estudos de comunidades; v) micro etnografia, etc.

Quanto aos estudos multi-caso aplicam-se em situações com fins comparativos, ou como continuidade de um estudo de caso único que serviu como estudo piloto ou exploratório.

O nosso estudo inclui-se no estudo de caso único.

É evidente que o estudo de caso como metodologia de investigação apresenta não apenas potencialidades, mas comporta limitações, as quais merecem de igual modo a nossa reflexão e estudo.

1.2.2 - Potencialidades e Limitações do Estudo de Caso

Antes de abordarmos alguns aspectos mais específicos relativamente às limitações e vantagens do estudo de caso, queremos referir que consideramos mais importante para a concretização de um processo de investigação, fazer uma escolha do método adequada ao problema, ao objecto de pesquisa e aos objectivos.

O facto do estudo de caso não se adequar e generalizar a todas as situações, não significa que em situações reais não nos permita ter uma perspectiva de globalidade e riqueza do fenómeno estudado. Assim sendo, o estudo de caso, pode conduzir-nos a diferentes significações, ao mesmo tempo que permite alargar o nosso campo de conhecimentos e experiência.

Para Walker (1983) o estudo de caso permite-nos compreender as realidades da vida humana, estabelecer uma relação entre as abstracções teóricas e as percepções do senso comum que a vida quotidiana nos oferece. Neste contexto, o estudo de caso afigura-se-nos importante, porque nos permite compreender os fenómenos de um modo dinâmico, tendo em conta a maneira como as pessoas se envolvem na acção e o modo como estas interagem no contexto das situações a estudar.

Segundo Yin (1987) a adequação do estudo de caso ao objecto de estudo como método de investigação educativa apresenta as seguintes vantagens:

- ♦ ao contrário de outros métodos de investigação o estudo de caso liga-se directamente com a realidade. Pela sua natureza prática e contextual possibilita uma comunicação real entre a teoria e a prática;
- ♦ permite o reconhecimento da complexidade e dos vínculos dos extractos sociais;
- ♦ em virtude da dinâmica própria do estudo induzem a acção, dado que se iniciam em acção e contribuem para a mesma. As ideias que vão gerando podem ser usadas imediatamente pelas pessoas que convivem com o caso, seja a título individual ou em grupo;
- ♦ produzem resultados que são acessíveis a distintos públicos e sobretudo a públicos não especializados;
- ♦ pelo seu compromisso com a realidade que estuda a sua linguagem adapta-se a esta mesma.

Como todos os estudos, também o estudo de caso não está isento de críticas e de certas debilidades, quer seja no seu *design*, quer no seu desenvolvimento.

Uma das objecções mais comuns que se fazem ao estudo de caso é a falta de validade externa, isto é, a possibilidade de generalização, considerando-se que, na maior parte das

vezes, se considera apenas um caso único. A generalização dos resultados obtidos representa um aspecto sensível, na medida em que o objecto de estudo está confinado a um contexto e realidade específica, representando as conclusões obtidas apenas uma parte da realidade. O estudo de caso, não pode ser generalizado, mas antes transferível para casos com condições e contextos semelhantes.

Como salienta Walker (1983) o problema da generalização do estudo de caso, em termos de fiabilidade e de validade, não é tanto de generalidade, mas de transferibilidade. Isto é, possibilitar a transferibilidade do caso é uma preocupação e exigência básica do estudo de caso, o que se coaduna com a nossa perspectiva, visto tratar-se de um estudo contextualizado no espaço e no tempo.

Outro aspecto que é objecto de críticas do estudo de caso é a validade interna, isto é, a objectividade das conclusões. Ao procurarmos conhecer e compreender a importância do desenvolvimento de competências-chave na inserção sócio-profissional dos jovens no mundo do trabalho, as conclusões devem fundamentar-se num conjunto vasto e diversificado de dados, que ponham em evidência de forma clara as múltiplas interpretações dos participantes no estudo e as interpretações do investigador.

A falta de rigor do estudo de caso é muitas vezes objecto de críticas. Yin (1987) considera que a falta de rigor reside no enviesamento das conclusões a que podemos chegar, sendo mais relevante quando o investigador possui pouca experiência de investigação pelo que é importante que este crie distanciamento para não se correr o risco de enviesamento dos resultados.

A interferência do investigador na recolha dos dados é uma questão que também pode levantar dúvidas em relação à fidelidade dos mesmos. De modo a minimizar esta limitação, o investigador deve desenvolver estratégias adequadas, de modo a não produzir informações ou visões distorcidas da realidade em estudo. Neste sentido, o investigador deve considerar que as relações sociais estabelecidas durante a pesquisa representam um bom veículo de informação, pelo que deve encontrar uma solução de compromisso, entre as necessidades de familiarização com os intervenientes no estudo e um distanciamento face aos mesmos, de modo a tirar o máximo de partido da situação.

A consistência e estabilidade dos dados são outro aspecto importante a ter em consideração no estudo de caso. Este aspecto tem particular relevância dado que o estudo se refere a um caso em acção e evolução constantes, pelo que pode tornar-se um aspecto problemático. Tendo em conta que o caso não é estático, devemos ter consciência que noutro momento ou ocasião, será difícil encontrar os mesmos resultados.

Um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento do estudo de caso reporta-se não às dificuldades enquanto método, mas às dificuldades da sua realização (Yin, 1986). Estas dificuldades decorrem da sensibilidade e integridade do investigador, na medida em que este é o primeiro "instrumento" de recolha e análise de dados.

Conscientes dos factos acima referidos procurámos adequar as potencialidades da metodologia escolhida ao nosso estudo. Concomitantemente procurámos munir-nos dos instrumentos metodológicos capazes de responder aos objectivos que nos propusemos.

O facto da nossa investigação envolver actores e populações com vivências em contextos e realidades diferentes implicou, a leitura, a interpretação e o cruzamento dos dados os quais nos permitiram fazer inferências, formular hipóteses explicativas e conclusões o que se enquadra no espírito e objectivos do estudo de caso.

2 - Contexto e População do Estudo

A definição do caso em estudo e a sua análise pode conduzir-nos à compreensão da importância das competência-chave no processo de inserção sócio-profissional.

O conhecimento das características da escola, o tipo de promotores, as parcerias envolvidas e o quadro de professores/formadores permite-nos perceber a cultura de escola e a influência dos diferentes parceiros no processo de educação/formação.

O conhecimento do sector de actividade económica para que a escola está vocacionada facilita o conhecimento das realidades e a importância estratégica do sector.

Os grupos escolhidos facilitaram-nos o estudo comparativo entre os grupos envolvidos bem como o conhecimento das competências-chave tidas como promovidas pela escola, as desejáveis pelos inquiridos e as valorizadas pelos empregadores.

2.1 - Definição do Caso em Estudo

A partir da identificação do problema, tomámos como unidade de análise as competências-chave. No desenvolvimento do estudo procurámos compreender e relacionar qual o contributo destas no processo de inserção sócio-profissional dos jovens.

Esta unidade pode ser analisada segundo três perspectivas: i) na óptica do sujeito que desenvolve competências-chave; ii) na óptica do sistema de oferta de recursos humanos, responsável pela formação inicial dos sujeitos; iii) na óptica do sistema de procura de recursos humanos, que exige novos perfis profissionais.

A transversalidade da nossa questão implicou conhecer qual é a representação dos sujeitos sobre as competências-chave e a forma como estas são promovidas ao longo do

processo de educação/formação inicial. De igual modo, procurámos compreender como os jovens consideravam que o desenvolvimento de competências-chave os podia ajudar no processo de inserção sócio-profissional.

O conhecimento das competências-chave requeridas pelo sistema económico, a valorização da formação e a influência dos valores e da cultura das organizações empresariais na inserção sócio-profissional dos seus colaboradores, foram, igualmente, objecto de estudo.

Sendo um tema entre nós pouco estudado tendo em conta as três perspectivas acima referidas, tornou-se num desafio aliciante conhecer e compreender os resultados e o cruzamento dos pontos de vista explicitados pelos diferentes actores envolvidos no processo de educação/formação e de inserção sócio-profissional. O crescimento do conhecimento adquirido permitiu-nos reflectir, formular hipóteses explicativas e retirar conclusões, as quais nos facilitaram uma compreensão holística e consistente da complexidade da problemática em estudo.

2.1.1- Caracterização da Escola

A Escola Profissional (EP) onde foram recolhidos os dados para a realização do trabalho empírico é uma escola recente, situada numa cidade pequena dos arredores de Lisboa. A escola está localizada nos limites do espaço urbano da cidade, com dificuldades de acesso aos transportes públicos, espaços comerciais e de lazer.

A constituição da escola resulta da celebração de Contracto-Programa em 29 Julho de 1993. Contudo, só iniciou a actividade lectiva no ano de 1994/95 tendo como promotores: a Câmara Municipal, a Associação Nacional dos Transportes Públicos Rodoviários de Mercadorias (ANTRAM) e a Federação dos Sindicatos de Transportes Rodoviários Urbanos (FESTRU). Esta parceria proporcionou um interessante espaço de diálogo na área da educação/formação profissional entre empresários, estruturas sindicais, órgãos do poder local e o próprio Ministério da Educação (ANEP, 1998).

A intervenção directa dos promotores pode contribuir para ajudar a melhorar a organização da escola e dos cursos de acordo com as suas necessidades e os interesses locais, constituindo elementos essenciais subjacentes ao âmbito das EPs. Este diálogo é o aspecto mais relevante e impulsionador do projecto, porque um dos objectivos das EPs é, segundo a ANEP (1998), *“contribuir para um melhor desempenho das empresas e serviços de transportes através da qualificação e valorização dos recursos humanos”* (p.289). Em nosso entender, são aspectos como estes que podem promover a eficácia e competitividade do sector.

O facto de considerarmos que a intervenção dos promotores e empregadores no processo de educação/formação é fulcral, não significa que, do nosso ponto de vista, não tenha uma ênfase muito centrado na preparação dos alunos para responder às suas solicitações. Esta perspectiva afigura-se muito redutora daquilo que deve ser o papel da escola. Preparar alunos para um conjunto de actividades e funções profissionais de âmbito alargado é um aspecto essencial, da sua preparação para a vida e para os desafios duma sociedade em mudança permanente, independente dos interesses económicos que possam dar corpo a uma escola.

Os órgãos sociais da escola: Conselho de Escola; Conselho Directivo; Conselho Fiscal e Conselho Pedagógico contam com representantes dos promotores embora com competências diferenciadas. Para os órgãos sociais da EP o empenhamento dos promotores parece ser entendido como um garante do desenvolvimento e continuidade do projecto educativo.

A EP iniciou a actividade com duas turmas num total de 35 alunos. No ano em que o trabalho empírico se desenvolveu o curso de Técnicos de Transportes, contava com 77 alunos, distribuídos do seguinte modo: 2 turmas no 1º ano (33 alunos), 1 turma no 2º ano (22 alunos) e 2 turmas no 3º ano (22 alunos).

Antes de serem admitidos para o curso os alunos são submetidos à prestação e avaliação de provas de selecção. As provas incidem sobre: análise curricular; elaboração de testes psicológicos; provas de avaliação de conhecimento (Português, Inglês, Matemática e outras). No final existe um inquérito por entrevista individual.

Após conclusão de todos os módulos que constituem o plano curricular do curso e da realização e apresentação perante um júri de avaliação da Prova de Aptidão Profissional (PAP) é conferido aos alunos um diploma de equivalência de estudos secundários e um diploma de certificação profissional de nível III.

O corpo docente da escola era constituído por um conjunto diversificado de professores/formadores divididos em três grupos: professores do ensino secundário com formação pedagógica, formadores e técnicos. Os primeiros (18) eram oriundos de escolas do concelho e eram os responsáveis pelas disciplinas da área sócio-cultural e científica. Os formadores (8) colaboravam em acções de formação profissional promovidas pela ANTRAM e FESTRU. Os técnicos (22) eram colaboradores de empresas de transportes do concelho. Durante a recolha de dados não foi possível clarificar se o número de técnicos referidos também englobava formadores ligados aos promotores. Os formadores e os técnicos eram,

fundamentalmente, responsáveis pelo desenvolvimento de módulos específicos da área técnica, tecnológica e prática.

O princípio subjacente à organização do quadro docente parece ter tido como princípio orientador conciliar as práticas de docentes experientes na preparação de alunos para o prosseguimento de estudos com conhecimentos do domínio técnico e prático inerentes à actividade profissional. Possivelmente, nesta conciliação de interesses houve necessidades de adaptar a realidade nacional aos contextos locais onde a escola se insere. A EP promoveu acções de formação contínua destinadas a formadores que não possuíam ou não lhes era reconhecida formação pedagógica para o desempenho de funções.

Para além dos professores/formadores a escola contava com 2 funcionários administrativos, 1 guarda-nocturno, 1 psicólogo a tempo parcial (2 vezes por semana) que apoiava aos alunos com problemas de ordem pessoal e orientação profissional. Durante a fase de recolha de dados para o trabalho empírico a escola não dispunha de professores de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, hoje conta com 5 professores.

As características arquitectónicas da escola são basicamente constituídas por pavilhões de madeira com cerca de 20 anos, herdados duma escola do 2º ciclo do Ensino Básico extinta nos finais dos anos 80. O terreno e as instalações edificadas são pertença da Câmara Municipal. Para a instalação da EP foram feitas algumas obras de beneficiação, podendo dizer-se que as condições de salubridade e higiene são as exigidas. A escola tem um contracto com uma empresa de serviços que assegura a limpeza e higiene das instalações.

Em termos de distribuição de espaços a escola está dividida em três áreas: educativa, administrativa, instalações sanitárias e residência do guarda-nocturno.

A área educativa é constituída por 7 salas de aula, 1 sala de professores onde funciona a Unidade de Inserção na Vida Activa (UNIVA) e 1 biblioteca/sala multimédia com acesso à Internet.

A área administrativa é constituída por: 1 sala de informática, a secretaria e gabinete da direcção. A secretaria é partilhada, parcialmente, por elementos da direcção, possuindo 1 pequeno gabinete de reprografia, 1 pequena sala de reuniões da direcção, anexa à secretaria. Nas traseiras desta existe 1 bar/cantina com sala de convívio. É neste espaço que os alunos convivem, tomam refeições ligeiras, jogam às cartas e “matraquilhos”. A escola não dispõe de meios externos para a prática de jogos colectivos.

A escola tem associação de estudantes, mas não foi, ainda, possível constituir uma associação de país.

O espaço contíguo a sul e a poente é, essencialmente, um estaleiro da Câmara Municipal ocupado por uma diversidade de sucata, material de sinalização e equipamento urbano degradados ou de utilização esporádica.

A colocação dos alunos no mercado de trabalho conta com o apoio da UNIVA do Centro de Emprego do Concelho. A escola procura garantir estágios, formação em contexto de trabalho sendo o processo de inserção sócio-profissional realizada através da cooperação escola-empresa e através dos seus promotores. O responsável pelo encaminhamento e acompanhamento da transição dos alunos da escola para o mundo do trabalho, pertence à UNIVA sendo este que faz a ligação entre a oferta da escola e a procura por parte das empresas do sector.

O nível de empregabilidade dos jovens portadores de qualificação profissional é 100%. Contudo, mesmo para os que não realizam a PAP a solicitação dos empregadores por jovens portadores do curso de Técnicos de Transportes continua a ser elevada.

Os alunos apresentam diferenças sócio-culturais diversificadas havendo, contudo, um número relevante de alunos pertencente a famílias ligadas a empresas de transportes rodoviários de mercadorias sedeadas no concelho.

A EP edita um boletim trimestral de divulgação das actividades desenvolvidas. A realização deste boletim conta com a colaboração e depoimento de alunos e técnicos ligados à escola, servindo ao mesmo tempo de veículo de divulgação da escola na área onde está implantada. A EP (em instalações alugadas para o efeito) ministrava, ainda, os cursos de Técnicos de Informática - Especialização em Telecomunicações, 1 turma (nível II) e Mecânico de Automóveis, 2 turmas (nível III). Estes cursos funcionam em regime diurno e são regulados pelo Sistema de Aprendizagem/Formação em Alternância.

Como projectos futuros a escola luta pela construção de edifício próprio e adequado à sua actividade e concretizar a implementação da subdivisão do curso de Técnicos de Transportes em Exploração de Transportes e Logística da Distribuição.

2.1.2 - Caracterização do Sector de Transportes Rodoviário de Mercadorias

A escolha do sector dos transportes rodoviário de mercadorias para a realização do trabalho empírico deveu-se ao facto deste estar em forte expansão e ser considerado um factor de competitividade e decisivo para o sistema económico. A aposta crescente deste sector na qualidade e na certificação parecem indiciar uma resposta concreta às solicitações actuais do sistema económico, em que os factores tempo, custos, satisfação do cliente e qualidade do serviço prestado são um requisito fundamental. A realidade presente atesta a importância das

competências-chave que os colaboradores devem ser portadores de modo a dar resposta e garantir a qualidade dos serviços prestados.

O facto dos jovens em processo de inserção sócio-profissional por nós inquiridos trabalharem em empresas líderes do mercado, levou-nos a não optar pela caracterização individual destas, por serem grandes grupos económicos e congregarem uma diversidade de empresas vocacionadas para actividades específicas. Assim, limitámo-nos a estudar a importância estratégica do sector de transportes rodoviários de mercadorias, o qual segundo Figueiredo (2000) é *“um elemento determinante nas políticas sócio-económicas nacionais e internacionais”* (p.17).

Para Figueiredo (2000) o transporte rodoviário de mercadorias representava na União Europeia (1995) 72,0% do meio de transporte mais comum. Segundo o autor é o modo de transporte dominante na Grécia, Espanha, Irlanda e Portugal. Este facto parece reforçar a importância estratégica do sector como meio capaz de dar resposta a um conjunto diversificado de actividades económicas a nível de competitividade, de distribuição e armazenamento de matérias-primas e manufacturadas.

Em Portugal e na maioria dos países da União Europeia, o sector de transportes rodoviário de mercadorias é, globalmente, constituído por empresas de pequena dimensão de estrutura e gestão familiar. Este facto pode ajudar-nos a compreender as razões de estarmos perante um sector tão fragmentado e constituído por frotas reduzidas (Gama, 1997). Contudo, a realidade empresarial tem evoluído, nomeadamente, no sentido da especialização das empresas (Gama, 1997).

Em termos legais e económicos existem dois tipos de empresas de transportes rodoviários de mercadorias: transportes de conta própria e transportes públicos (Figueiredo, 2000). As primeiras têm como objectivo assegurar o aprovisionamento de matérias-primas e o escoamento dos produtos manufacturados das empresas privadas. Este tipo de frotas, não especializadas, têm custos de manutenção elevados, funcionam muitas vezes em “vazio” o que se traduz numa falta de rentabilidade e de competitividade face às empresas especializadas. As empresas transportes de conta própria dominam a dimensão regional e nacional, quer em termos de tonelagem transportada (cerca de 80,0%), quer em termos de tonelagem/quilómetro (cerca de 65,0%). As empresas especializadas na logística, distribuição e até armazenamento de materiais e produtos, estão apetrechadas com meios humanos e técnicos que rentabilizam ao máximo a sua frota. Estas empresas dominam, fundamentalmente, a dimensão internacional (superior a 90,0%).

Em Portugal o número de micro e pequenas empresas tem vindo a diminuir. Dados de 1997 referidos por Figueiredo (2000) revelam que das 5215 empresas a operar neste sector, 3133 (60,0%) são constituídas por 1 a 5 veículos. Segundo a mesma fonte, apenas 8,8% são grandes empresas (mais de 20 veículos a motor), mas possuem 44,5% do total da frota a motor e empregam cerca de 48,9% do pessoal do sector. Não se podendo estabelecer uma relação linear entre este facto e a absorção das micro e pequenas pelas grandes empresas, constatamos que o emprego no sector rodoviário de mercadorias entre 1995 e 1997 decresceu 11,9%, isto é, de 62348 para 54929 (Figueiredo, 2000). Dados da OCDE (1997) revelam que na década de 80 o crescimento do sector de mercadorias, na EU, foi 40,0%, sendo o crescimento médio do número de empregos 10.0%. Perante estes factos podemos inferir que crescimento económico não significa mais emprego.

No que respeita à natureza geográfica dos serviços prestados o transporte rodoviário de mercadorias pode identificar-se segundo os segmentos: i) transportes de curta distância ou âmbito regional; ii) transporte de média distância ou de âmbito nacional; iii) transporte de longa distância ou internacional.

Reconhecendo que tem havido uma evolução significativa no sector, Gama (1997) considera que actual estado de subdesenvolvimento do sector pode dever-se à conjugação dos seguintes factores: i) *número elevado de empresas de dimensões muito pequenas de estrutura e gestão familiar*; ii) *produtividade reduzida de frotas privadas devido à manutenção e dificuldades de aproveitamento de retornos*; iii) *fraca especialização das empresas*; iv) *internacionalização incipiente*; v) *baixo investimento em recursos humanos especializados*; vi) *baixa qualificação social dos perfis funcionais do sector*; vii) *fraca competitividade* (p. 212).

Não obstante estes condicionalismos e comportamentos diversificados, o sector revelou uma dinâmica muito positiva tendo evoluído significativamente ao nível do volume de negócios e do mercado de emprego. Em nosso entender, estas mudanças parecem resultar de aspectos fulcrais, que parecem ter contribuído para a rentabilidade e competitividade destas empresas como a: i) aposta na fusão de empresas pequenas ou *franchising* de empresas; ii) criação do mercado único e liberdade de circulação de pessoas e bens; iii) aposta na formação dos recursos humanos. Esta última hipótese é, provavelmente, a mais importante dado que não se limita a proporcionar às pessoas uma formação formal ou informal, mas reconhecê-las como verdadeiros colaboradores, incentivando-as a participar na vida da empresa, inculcando-lhes confiança e espírito de pertença.

As perspectivas para o desenvolvimento do sector na próxima década são optimistas. Contudo, parece estar implícito no estudo de Figueiredo (2000) a existência de factores externos que podem “travar” o mesmo, como: i) as pressões ambientais; ii) a segurança

rodoviária. Todavia, para colmatar estas eventuais dificuldades outros factores podem contribuir para o desenvolvimento do sector como: i) o transporte combinado; ii) as tecnologias de informação; iii) a logística. O transporte combinado aproveitando a rede ferroviária existente, começa a ser, igualmente, encarado como uma hipótese futura de rentabilização do negócio.

O domínio de línguas estrangeiras e o suporte das novas tecnologias de comunicação e de informação podem proporcionar maior eficácia na concretização dos negócios, na gestão dos recursos e no controlo e distribuição das mercadorias. Isto é, conferir maior rentabilidade e competitividade.

O baixo nível de qualificações dos recursos humanos do sector é para Gama (1997) um dos “*factores responsável pela fraca competitividade*” (p.214). Efectivamente, segundo dados da Direcção Geral dos Transportes Terrestres - DGTT (1989) 85,0% dos empresários das pequenas empresas tinha apenas 4 anos de escolaridade enquanto nas grandes era da ordem dos 25,0%. Dados mais recentes da DGTT (1997) indicam que o número de empresários com este tipo de habilitações baixou para 71,0%, enquanto nas médias empresas este nível se situava nos 27,0%. O número de responsáveis com habilitações de nível superior é relevante nas grandes empresas (25,0%) sendo insignificante nas pequenas empresas (< 1,0%).

Figueiredo (2000) refere como competências-chave para o sector: i) *competências em gestão*; ii) *competências em novas tecnologias*; iii) *competências sociais e relacionais*; iv) *competências comerciais/marketing*; v) *competências de qualidade*. Em nosso entender, os pontos i), ii) e iii) abarcam de forma explícita as competências-chave da nossa dimensão de análise (p.125).

As primeiras implicam uma visão estratégica sistémica, exigindo mais *performance* e rigor ao nível da gestão de topo. As segundas, pela evolução e complexidade da exploração e gestão dos sistemas de transportes, tornaram as competências em novas tecnologias num requisito crítico para a sustentabilidade destas tecnologias. As terceiras, devido à tendência crescente das empresas para actividades específicas conjuntamente com o incremento da cooperação inter-empresas e da sub contratação ou *franchising*, relevou para primeiro plano a necessidade de desenvolvimento de competências ao nível interpessoal e de comunicação, quer no seio da empresa, quer inter-empresas. As competências comerciais/marketing são tidas por Figueiredo (2000) como um “*factor crítico de sucesso*” (p.75) da progressiva complexidade e sofisticação do sector. Na perspectiva do autor são as competências críticas que podem assegurar a transição do sistema baseado na produção para o sistema personalizado. Finalmente, as competências em qualidade derivam do sector dos transportes

rodoviários de mercadorias trabalhar com matérias-primas ou produtos manufacturados. Tal facto exige destas empresas um esforço suplementar, por não poder interferir na produção, de modo a garantir a melhoria do serviço prestado e de fidelização dos clientes.

Em resumo, para além deste conjunto de competências decorrentes da expansão e da evolução do mercado do sector, estas competências não podem ser desarticuladas da exigência de novos perfis profissionais dos seus colaboradores. Em nosso entender, parece ser a conjugação de competências e de perfis profissionais o garante do crescimento e implantação do sector de transportes rodoviário de mercadorias como factor estratégico da economia.

Conscientes que é a aposta nas pessoas que pode tornar as empresas competitivas e inovadoras os empregadores, as associações empresariais e sindicais e o poder autárquico, a nível local ou regional, foram sensibilizadas para a lacuna no sistema educativo da inexistência de escolas com cursos que pudessem promover futuros recursos humanos dotados das competências-chave adequadas à especificidade do sector.

A necessidade de formar recursos com qualificações/competências para dar resposta às solicitações do meio traduziu-se em 1993 na criação da primeira Escola Profissional com uma oferta de formação vocacionado para o sector dos transportes, o curso de Técnico de Transportes.

Gama (1997) salienta a importância que o curso pode trazer para o desenvolvimento do sector. Quanto aos objectivos específicos do curso refere que este deve proporcionar nos jovens o desenvolvimento de um conjunto diversificado de competências-chave que os torne aptos a dominar os seguintes aspectos: *i) executem actividades de planeamento, de gestão, de controlo de tráfego, de frotas; ii) realizem actividades de carácter informativo de apoio à gestão; iii) apliquem técnicas de estudo de mercado e lançamento de novos serviços; iv) tratem e operem com sistemas de informação e comunicação; v) conheçam a regulamentação aplicável ao sector dos transportes; vi) dominem os conhecimentos tecnológicos associados à actividade profissional; vii) apliquem os regulamentos aplicáveis tendo em conta as normas de higiene e segurança em vigor* (p. 218).

Em nosso entender, as competências referidas por Gama (1997) superam as competências-chave tidas por Figueiredo (2000) como importantes para o sector.

2.2 - Grupos Intervenientes no Estudo

A nossa unidade de análise centra-se no estudo e reflexão do desenvolvimento de competências-chave em contexto de educação/formação inicial e da sua importância para o processo de inserção sócio-profissional dos jovens no mundo do trabalho.

O estudo implicou um trabalho investigativo junto de uma população constituída por dois grupos distintos de sujeitos que tiveram uma formação inicial comum. A população é composta por jovens do Curso de Técnicos de Transportes oriundos duma Escola Profissional. O primeiro grupo era constituído por 22 alunos do 3º ano, nível III de qualificação profissional. Este grupo de alunos em fase de conclusão do processo de educação/formação inicial estava agrupado em duas turmas, A (10 alunos) e B (12 alunos). O facto da nossa escolha recair sobre alunos em fase de conclusão do processo de educação/formação inicial, prendeu-se com o pressuposto de estarem próximos da inserção sócio-profissional e, portanto, terem sobre esta expectativas, anseios, angústias e já terem tempo de frequência da escola o que lhes permitia possuírem um sentido crítico muito acentuado relativo à formação inicial promovida pelo modelo escolhido.

O segundo grupo era constituído por 24 jovens, em processo de inserção sócio-profissional que terminaram a sua formação inicial nos dois e um anos antes dos alunos do 1º grupo. Pertenciam ao mesmo curso, escola profissional e nível de qualificação profissional. A escolha deste grupo deveu-se ao facto de entendermos que estes jovens inseridos no mundo do trabalho, eram detentores de uma diversidade e riqueza de experiências importantes para a compreensão da problemática do processo de transição da escola para o mundo do trabalho, possuírem, possivelmente, um sentido mais crítico do que o primeiro grupo, em relação ao processo de educação/formação inicial e à inserção sócio-profissional. Este grupo era formado por dois sub-grupos C (13 participantes) e D (11 participantes).

Em termos de trabalho empírico esta opção afigura-se-nos pertinente dado que, os factos acima referidos conjugados com a formação promovida pelas empresas permite-nos fazer um cruzamento dos dados capaz de enriquecer os resultados da investigação.

O estudo implicou, ainda, a participação de um professor com formação pedagógica, um formador, um responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos de uma grande empresa de transportes rodoviário de mercadorias sediada na área em que a Escola Profissional se insere.

3 - Competências-chave Seleccionadas para o Estudo

A selecção das competências-chave deveu-se ao facto de entendermos estas competências como fundamentais para o desempenho de um conjunto alargado de actividades profissionais, visto serem transversais e transferíveis para diferentes contextos e modelos organizacionais.

O facto de, muitas vezes, ser difícil separar ou mesmo balizar os diferentes conceitos que cada competência-chave envolve implicou o desenvolvimento de um enquadramento teórico colocando em confronto, sempre que possível, autores com perspectivas diferentes de modo a caracterizar as competências-chave por nós seleccionadas.

3.1 - Dimensões de Análise

A escolha das competências a serem analisadas neste estudo deveu-se ao facto de serem as mais citadas pelos autores estudados, como Burke (1989), Carnevale, *et al.* (1990), Aubrun e Orofiamma (1990), Casanova (1991), Stahl (1993), Nyhan (1993), Onstenk (1991; 1998; 1999; 2000), independentemente das correntes teóricas em que estes se situam.

Para a caracterização da dimensão de análise é importante termos em linha de conta as ideias de Onstenk (1991) quando nos diz que *“a educação profissional não deveria contentar-se em ensinar apenas conhecimentos e qualificações técnicas, mas antes, dedicar-se a preparar os alunos para exercer a sua profissão de forma competente”* (p.20). O facto da escola promover nos alunos o desenvolvimento de um conjunto de competências-chave, implica que, na opinião de Onstenk (1991), os alunos também aprendam *“a ocupar-se de si próprios, a agir em situações de incerteza e de serem capazes de contribuir para o desenvolvimento futuro da sua profissão”* (p.20). A opinião do autor parece significar que os alunos devem aproveitar os diferentes momentos de aprendizagem para desenvolver a sua auto-aprendizagem. O autor refere-se, ainda, à necessidade de preparar os alunos para o exercício da actividade profissional de forma competente.

Lesne (1977) parece comungar das preocupações de Onstenk (1991) ao afirmar que *“o formador não é a única fonte nem o único portador do saber”* (p.103). Estas afirmações parecem significar que os diferentes intervenientes no processo de educação/formação formal, conjuntamente com o meio familiar, social e o núcleo de amigos são potenciais fontes de conhecimento e saber, onde obviamente o próprio indivíduo se deve incluir.

O processo de educação/formação dos alunos e, particularmente, a aprendizagem ao longo da vida implica que se crie um ambiente de cooperação entre professores e alunos. Esta cooperação pode conduzir ao reconhecimento do valor e das competências individuais capaz de ajudar a criar um espírito de comunidade de boas práticas onde a aprendizagem se faz através da partilha do conhecimento e das experiências individuais. Isto é, partilhando as tarefas e os desafios que se colocam ao processo de educação/formação.

É nesta óptica que definimos as dimensões que constituem o objecto do estudo. Assim, de entre as dimensões possíveis, decidimos abordar apenas as seguintes dimensões de

análise: i) trabalhar em equipa; ii) relações interpessoais; iii) adaptação à mudança. iv) organização e gestão individual do trabalho; v) comunicação (oral, escrita) e argumentação; vi) aprender a aprender e aprender a pensar; vii) socialização.

Estando a selecção destas dimensões delimitada, até certo ponto, pelas opções teóricas dos autores estudados, abordámos os aspectos mais significativos relacionados com o nosso estudo.

Com efeito, Carnevale *et al.* (1990) centram o seu estudo numa abordagem virada para as necessidades de competências a deter, pelos jovens, para ingressarem com confiança na vida activa. Para estes autores o desenvolvimento de competências deve desenvolver-se num quadro que abarque competências sociais, relacionais e técnicas.

Por seu lado Erlicher *et al.* (1992) citado por Almeida (1994), apontam para uma abordagem das competências centrada em aspectos base da formação, nomeadamente os meios necessários para desenvolver nos alunos as competências necessárias para enfrentarem o mundo do trabalho. Segundo estes autores, a formação inicial e em contexto de trabalho deve ser centrada nos seguintes princípios: i) ajudar os jovens a entender e a generalizar os seus conhecimentos específicos, ou a descontextualizar e a recontextualizar as suas experiências; ii) os modelos de ensino devem estimular a auto-aprendizagem, a capacidade de resolução de problemas e formulação de questões; iii) o contexto na qual as competências são desenvolvidas devem ser sistematicamente modificadas; iv) oferecer uma aprendizagem baseada na descoberta.

Feito este breve enquadramento, vejamos o conceito e significados que as dimensões por nós seleccionadas abarcam.

3.1.1 - Trabalhar em Equipa

A necessidade de trabalhar em equipa é uma realidade emergente do clima de mudança, de competitividade e inovação que hoje se coloca ao sistema económico.

Não obstante algumas resistências o trabalho em equipa, cada vez mais, se afirma organizado como grupos autónomos, ou semi-autónomos, estando a tornar-se sinónimo de organização do trabalho e de produção.

Para Lauwe (s.d.) citado por Mucchielli (1980) equipa é *“um conjunto de pessoas ligadas por inter-relações, que têm uma certa consciência de pertença e uma certa forma de cultura comum”* (p.13). De uma forma mais específica Lafon (s.d.) citado pelo mesmo autor considera que equipa *“não é uma adição de seres, mas um todo, um grupo psicossocial vivo e evolutivo, com uma interdependência consentida, em que cada um participa com o seu conhecimento, competência,*

técnica, mas também com a sua pessoa” (p.13). De acordo com Mucchielli (1980) a equipa vista como um todo significa que cada membro da equipa participa nela activamente, pelo que qualquer “*modificação de um elemento, ou de uma relação acarreta a modificação dos outros elementos ou relações*” (Ibid.).

Carnevale *et al* (1990) defendem que “*os membros das equipas de produção partilham informação, mudam mentalidades, contribuem para novos rumos e resolvem problemas*” (p. 315). Em complemento a esta ideia Miskin e Gmelch (1985), citados por aqueles autores, consideram que as organizações reconhecem a estes grupos competências de autonomia, iniciativa, cooperação e controlo sobre a própria actividade, respeitando os objectivos mais vastos e amplos da organização.

Na verdade, a autonomia, a cooperação, a iniciativa e a coesão que se cria entre os membros de uma equipa, são propícios ao desenvolvimento do sentido de responsabilidade, do reforço da auto-estima e da auto-confiança. Estas competências associadas às competências técnicas específicas são factores valorativos da participação dos indivíduos na organização e, portanto, são objecto de motivação pessoal e profissional.

Em termos de produção a autonomia, a capacidade de resolução de problemas e a organização e gestão do trabalho afiguram-se como elementos favoráveis da criatividade e da inovação, as quais a par da flexibilidade são elementos fundamentais para a desejada competitividade do sistema económico.

Para Darrah (1992), citado por Stasz (1998), “*trabalhar em equipa não é uma competência, mas uma descrição de como o trabalho é organizado*” (p.193). Stasz (1998) considera que para se desenvolver competências para trabalhar em equipa é necessário que o indivíduo integre uma equipa de trabalho a qual pratica uma determinada forma de organização do trabalho. Para o autor as características mais relevantes do trabalho em equipa são a auto-gestão, a troca de conhecimento e o trabalho independente.

Em nosso entender trabalhar em equipa não constitui uma competência, mas ao trabalhar em equipa desenvolve-se um conjunto alargado de competências, algumas das quais só se podem desenvolver através das relações num grupo organizado em equipa. Contudo, se trabalhar em equipa for entendido como uma forma de organização do trabalho, esta só funciona se os indivíduos estiverem motivados e forem portadores de competências de trabalho cooperativo. Nesta perspectiva Brown (1998) defende que “*a aprendizagem cooperativa é importante para que os alunos possam aprender o valor da aprendizagem cooperativa e reconhecer o valor da experiência com os outros*” (p.173). O facto dos indivíduos terem de trabalhar em equipa e de resolver, sistematicamente, problemas pode ajudá-los “*a desenvolver*

as suas competências de pensamento reflexivo e de auto-regulação” (Ibid.). Estes aspectos são de importância fulcral para o desenvolvimento das competências para trabalhar em equipa.

Segundo Liu (1983) a adopção progressiva de novas formas de organização do trabalho, conduz a que a equipa seja considerada como uma "entidade" que estimula e valoriza a participação e o desempenho individual. Do mesmo modo, encoraja a capacidade de decisão e do sentido de responsabilidade individual, da partilha das responsabilidades relativas ao êxito e aos objectivos da equipa. Isto é, ao mesmo tempo que contribui para satisfazer as necessidades do indivíduo e da organização, maximiza o interesse deste pelo trabalho. Numa perspectiva global Almeida (1994) defende que *“o trabalho em equipa em grupos mais ou menos autónomos, seja uma das formas mais correntes e produtivas da organização do trabalho desenvolvida nos últimos anos”* (p.82).

Em termos de eficácia Hackamam (1987), citado por Cabrito (1994), sugere que o facto de certos grupos executarem melhor as suas tarefas do que outros deve-se à conjugação dos seguintes factores: i) nível de esforços conseguido colectivamente pelos membros do grupo graças ao exercício das suas funções; ii) aos conhecimentos e competências que os membros empregam para executar a função do grupo; iii) à adequação à função das estratégias de execução utilizadas pelo grupo no quadro do seu trabalho.

Para além dos aspectos focados por Hackamam (1987), Carnevale *et al.* (1990) consideram que o sucesso do trabalho em equipa só ocorre quando *“os seus membros entendem a interacção dinâmica entre si, e como esta mesma dinâmica envolve e move a equipa para alcançar os seus objectivos”* (p.310). De acordo com este autor podemos dizer que os interesses individuais do grupo são subordinados à eficácia do grupo, onde a qualidade do trabalho depende: i) da compreensão que cada um tem das interacções que se estabelecem entre os diferentes membros; ii) da negociação das tarefas visando a maximização das competências de cada um; iii) da planificação do trabalho; iv) da percepção da importância da tarefa individual para a realização dos objectivos do grupo. Para Almeida (1994) a concretização destes aspectos parece decorrer do *“saber-fazer, aceitação de críticas e por uma gestão correcta do tempo”* (p.82), a que se deve juntar as competências de flexibilidade e de adaptabilidade. A esta perspectiva Carnevale *et al.* (1990) acrescentam que a qualidade do trabalho de equipa resulta *“quando os membros da equipa sabem reconhecer que ao trabalharem com uma diversidade de personalidades possuem sentidos e culturas diferentes e se aproximam daquilo que cada um representa”* (p.310).

Neste quadro, podemos dizer que os indivíduos que constituem uma equipa parecem, assim, serem capazes de desenvolver iniciativas que não obedecem às prescrições ou leis deterministas. Tal situação pode dever-se aos factos dessa equipa possuir um número de

elementos, necessariamente pequeno, o que é uma exigência de eficácia do trabalho (Lafon, 1962 citado por Mucchielli, 1980), uma memória e uma faculdade de aprendizagem decorrendo dos seus próprios erros. Os elementos da equipa estando organizados num quadro semi-autónomo, são capazes de produzir sem a necessidade de controle exterior, recorrendo à auto-correcção, à aprendizagem e à capacidade de adaptação ao tipo de acção, ao contexto organizacional, ao objectivo (Mucchielli, 1980) e ao imprevisto.

Evocando o trabalho de Lefton *et al.* (1980) Carnevale *et al.* (1990) são de opinião que *“o trabalho em equipa é gerido, planificado e os esforços são sistematicamente coordenados pelo grupo tendo um objectivo comum, a forma de produzir o mais e o melhor possível”* (p. 309). Ou seja, para se conseguir trabalhar em equipa, é necessário que se crie um clima de confiança entre os membros do grupo, uma capacidade de negociação e de elaborar uma planificação real, de acordo com os conhecimentos e da importância atribuída por cada um ao trabalho dos outros, e ainda, espírito de solidariedade, tolerância e de cooperação entre todos. Em resumo, como refere Mucchielli (1980), *“não há equipa sem que todos estejam orientados em direcção a um objectivo”* (p.13).

Face ao estudado podemos inferir que para trabalhar em equipa é necessário que os indivíduos sejam portadores de um conjunto diversificado de competências. Mais importante, ainda, é que sejam capazes de as mobilizar sempre que o desempenho da actividade profissional o exija.

No nosso estudo, por questões de escrita, adoptámos a designação trabalhar em equipa sempre que nos referirmos ao conjunto de competências que permitem esta organização de trabalho. Assim, para trabalhar em equipa englobámos as competências: autonomia, decisão, iniciativa, cooperação, responsabilidade, resolução de problemas, auto-confiança.

3.1.2 - Relações Interpessoais

As competências interpessoais não podem ser separadas das actividades quotidianas. Segundo Carnevale *et al.* (1990) *“a vida está cheia de interdependências relacionais sendo, para se trabalhar com sucesso, necessário coordenação, paciência, e comunicação”* (p.289). Com efeito, as relações interpessoais estão subjacentes a todos os processos sociais e relacionais.

Carnevale *et al.* (1990) consideram que são portadores de competências interpessoais *“os indivíduos que conhecem o êxito, por se entenderem com outros indivíduos na maior parte das situações”* (p.290). Isto é, a diversidade de contactos pessoais, sejam eles de carácter formal ou informal, parecem ser um factor de desenvolvimento destas competências.

Em nosso entender, para ser portador de competências de relações interpessoais é preciso saber escutar os outros, compreender e fazer compreender os seus pontos de vista, saber respeitar e dar oportunidades ao ponto de vista dos outros.

Almeida (1994) considera que para se ter uma boa relação interpessoal esta depende *“da capacidade dos indivíduos se entenderem uns com os outros, seja uma relação indivíduo a indivíduo ou dentro de um grupo, qualquer que seja o universo social em questão e, igualmente, no domínio do trabalho”* (p. 86). Esta perspectiva concorda com a de Carnevale et al. (1990) que afirmam que *“no mundo do trabalho os resultados dependem largamente da capacidade dos indivíduos de todas as categorias de trabalho se entenderem uns aos outros”* (p.302). Isto é, as relações interpessoais têm carácter transversal, estão presentes em todas as situações da vida dos indivíduos e podem ser factores condicionantes do sucesso, seja de ordem pessoal, seja de ordem profissional (Almeida, 1994).

O desenvolvimento de competências interpessoais pode ajudar os indivíduos a conhecer e a melhorar as suas competências relacionais e adoptar um comportamento mais apropriado com os outros. Este comportamento pode ajudar a fazer face aos comportamentos indesejados dos outros, a estruturar a interacção social, a partilhar responsabilidades, a interagir mais facilmente com os outros de modo a encontrar mais rapidamente soluções e práticas inovadoras.

Deste modo afigura-se que as relações interpessoais são necessárias ao desenvolvimento de uma relação construtiva, assente no respeito das ideias de cada um. O processo de desenvolvimento destas competências passa por aceitar a confrontação, baseado num processo de negociação, pela capacidade de aceitar as ideias e as atitudes dos outros, aquilo a que Delors (1996) chama “saber estar com”, sempre que se revelem mais adaptadas à situação.

Neste estudo adoptámos a designação relações interpessoais sempre que nos referirmos ao conjunto de competências que permitem a inter-acção social no ambiente organizacional. Assim, no conceito de relações interpessoais englobámos as competências: entender os outros, escutar e respeitar os outros, inter-agir e saber estar com os outros.

3.1.3 - Adaptação à Mudança

Numa sociedade em mudança permanente, cada vez mais, lidamos com situações imprevistas, quer se trabalhe individualmente, quer em grupo. O envolvimento dos indivíduos nos novos modelos organizacionais implica a sua participação na tomada de decisões e na resolução de problemas e conflitos. Por isso, Carnevale *et al.* (1990) consideram que

“individualmente ou em grupo, os subordinados devem ser encorajados a tomar decisões e iniciativas sem estar à espera da aprovação do "leader" ou do responsável instituído” (p. 379). Ou seja, serem capazes de mobilizar competências e assumir as responsabilidades inerentes às suas decisões.

Segundo Castro (1994) a mudança pode classificar-se em três níveis: i) mudança estrutural (altera a natureza do relacionamento da empresa com o mercado); ii) mudança do meio envolvente (tem lugar nos processos de concorrência, na tecnologia etc.); iii) mudança dramática (corresponde a faltas súbitas de um recurso essencial no interior ou exterior da organização). Para o autor as mudanças estruturais são as mais complexas porque implicam a mudança de atitudes e comportamentos entre os colaboradores da organização.

Na opinião de Santos (1994) o processo de mudança pode desenvolver-se em cinco estádios: i) a negação (pôr em dúvida a existência de forças que implicam mudança); ii) a resistência (quebra anímico-produtiva com enfraquecimento da coesão interna); iii) a adesão (descoberta que a mudança pode ter um contributo positivo para a organização); iv) a análise (avaliação recorrendo à definição de metas e orientações com base na análise de consultores); v) o desenvolvimento (níveis anímico-produto superior ao nível inicial). No último estágio, conducente à mudança, as forças internas assumem-se como condutoras do processo exercendo uma influência considerável sobre os vectores externos.

Na perspectiva de Crozier e Friedberg (1977) a mudança não é um processo natural, isento de conflitos, resistências e competências de adaptação, mas acima de tudo representa *“criação, invenção, descoberta e construção humana”* (p.393). Para Santos (1994) *“as organizações mudam através de processos conscientes ou inconscientemente dirigidos e assumidos”* (p.2). Segundo este autor para haver mudança tem de haver uma força impulsionadora capaz de vencer a inércia organizacional. Na verdade, para Crozier e Friedberg (1977) e Santos (1994) a mudança é um “processo” que se desenvolve segundo mecanismos imprevisíveis exigindo competências de adaptação organizacional e social

A força impulsionadora pode estar naquilo que Santos (1994) designa por “forças de pressão para a mudança”. Na sua opinião estas forças constituem um sistema de vectores que se interligam e inter-influenciam. Estes vectores estão divididos em: bloco externo de pressão (inovação tecnológica, concorrentes/clientes e oportunidades/envolventes) e bloco interno de pressão (visão estratégica e movimentos internos).

O dominante de pressão externa é a inovação tecnológica porque *“tem poder para alterar o nível de influência de todos os outros vectores”* (p.3). Por isso, é capaz de alterar processos e a imagem de produtos e serviços. Quanto ao bloco de pressão interna, são os movimentos internos através dos quais se colocam às pessoas os desafios pessoais e

profissionais. Neste contexto, Santos (1994) refere que *“novas competências e novas motivações individuais e de grupo, no interior das organizações, aumentam o nível de exigência sobre o desenvolvimento estratégico e organizacional”* (p.4) funcionando assim como factor de pressão. Para além destes factores de mudança, outro vector que pode provocar a antecipação da mudança é a visão estratégica, através de uma liderança forte a qual pode apoiar-se na base do desenvolvimento tecnológico, no despoletamento de novos níveis de competências e motivação interna.

Segundo Crozier e Friedberg (1977) a mudança enquanto fenómeno sociológico deve ser abordado com prudência. Considerando as suas próprias advertências os autores consideram que a mudança pode ser abordada segundo três perspectivas, como: i) problema sociológico; ii) fenómeno sistémico; iii) aprendizagem de novas formas de acção colectiva. Independentemente das perspectivas de enquadramento a concretização de qualquer mudança implica dois tipos de problemas: a elaboração do projecto de mudança tendo em conta as resistências e a sua implementação.

A propósito da implementação da mudança Gama (1997) defende que a participação dos indivíduos na vida da organização se afigura como um factor que pode atenuar as resistências à mudança, ao mesmo tempo que se traduz na motivação dos trabalhadores. Para este autor a participação dos indivíduos na vida da organização contribui, igualmente, para *“o desenvolvimento dos percursos profissionais (...) e para o sucesso da empresa”* (p.140).

A mudança enquanto fenómeno sociológico, segundo Crozier e Friedberg (1977), ocorre porque *“os homens, não mudam individualmente, mas sim nas suas relações uns com os outros (...) nem são somente eles que mudam nem mudam passivamente, mas mudam no seu conjunto como um colectivo”* (p.379). Para os autores tal facto resulta da mudança, enquanto fenómeno sociológico, fazer parte das aspirações do Homem, porque representa passar para um estágio novo, mais elaborado e porventura mais motivante.

Do ponto de vista da mudança, enquanto fenómeno sistémico, Crozier e Friedberg (1977) consideram que a mudança *“não é uma etapa lógica e fatal do desenvolvimento do homem, nem a imposição de um modelo social melhor por ser mais racional nem mesmo o resultado natural das lutas entre os homens e as suas relações de força. É acima de tudo a transformação de um sistema de acção”* (383). Na interpretação dos autores a mudança é sistémica porque *“é uma contingência do sistema de acção que o elabora e ao qual se aplica”* (p.385).

A mudança como aprendizagem é no entender de Crozier e Friedberg (1977) *“o resultado de um processo de aprendizagem colectiva através do qual são mobilizados (...) os recursos e as competências dos participantes (...) que permitam ao sistema reorientar-se como um conjunto de homens e não como uma máquina”* (p.391). Contudo, no entender dos autores *“toda a*

aprendizagem implica ruptura” (p.400). Tal perspectiva parece significar que, independentemente, da mobilização de competências individuais e colectivas não é fácil entender a mudança através de processos de aprendizagem colectiva. Nos limites pode dizer-se que o processo de mudança *“é em si mesmo a transformação dos próprios mecanismos de mudança”* (Ibid.).

Na concepção de Crozier e Friedberg (1977) *“todos os processos de mudança se caracterizam pela rapidez e pelo facto de se apoiar na descoberta e aquisição na acção de competências novas como: competências de comunicação, de mudança, de reflexão e de adaptação a novas formas de acção colectiva”* (p.395). Fonseca (1999) considera que a adaptação à mudança *“só se pode alcançar com investimento na cognição das pessoas, visto que a sua aprendizagem não ocorre por simples exposição directa à informação, nem por simples repetição acrítica de competências”* (p.4). Para preparar as pessoas para a adaptação à mudança o autor sugere que *“é preciso dar oportunidades à propensibilidade do ser humano de se adaptar a novas situações”* (p.5).

Neste contexto, parece ser premente que durante o processo de educação/formação os alunos sejam motivados para pensar de modo crítico, resolver problemas de forma colectiva, partilhar lideranças e assumir os riscos decorrentes das opções tomadas. Assim, enquanto Fonseca (1999) sugere a adopção de programas construídos e desenhados com este objectivo, Ludvall e Borrás (1999) sugerem *“a combinação de instrumentos analíticos, a resolução de problemas baseados em experiências práticas e competências sociais”* (p.93). Por seu lado Senker *et al.* (2000) preconizam uma aprendizagem ampla centrada na pedagogia do trabalho por permitir o estabelecimento de laços significativos entre a aprendizagem, o trabalho e a organização (Fuller e Unwin, 1996). Para estes autores este tipo de aprendizagem procura fornecer aos jovens uma experiência que os prepare para *“um futuro de mudanças e os ajudar a crescer e a desenvolver-se como pessoas”* (p.47).

Independentemente das perspectivas assumidas e dos empregadores requerem indivíduos portadores de competências generalistas ou de especialização, entendemos que o importante é promover uma formação alargada, facilitadora da adaptação à mudança.

Por não se tratar de uma estrutura, um método ou técnica nova, em nosso entender, o desenvolvimento de um processo de mudança parece implicar empenhamento, persistência, negociação, cooperação, avanços e recuos, avaliação, organização e reorganização, mas acima de tudo implica, inevitavelmente, adaptação e o fortalecimento das relações sociais entre aqueles que a vivem.

Neste estudo adoptámos a designação adaptação à mudança sempre que nos referirmos ao conjunto de competências que permitem essa adaptação. Assim, neste conceito

englobámos as competências: criatividade, flexibilidade (de funções na profissão), participação, adaptabilidade.

3.1.4 - Organização e Gestão Individual do Trabalho

O desenvolvimento de uma actividade profissional, seja em contexto de escola, seja de trabalho implica para os indivíduos o confronto com tarefas de natureza diferente. Uma vez são chamados a desempenhar trabalhos em equipa, outras são-lhes atribuídas tarefas de realização individual.

De modo a satisfazer necessidades de produção e competitividade os trabalhadores são solicitados a desempenhar, cada vez mais, funções em tempos diversos. Estas solicitações traduzem-se uma vez no prolongamento do horário normal, outras em tempos de não trabalho e outras ainda em tempos imprevistos. Estas alterações conduzem, segundo Duarte e Moura (2000), a *“novas formas de organização do trabalho e da gestão do tempo de trabalho”* (p.45) o que implica a reorganização do tempo.

A propósito das novas formas de organização do trabalho Kovács (1990) chama a atenção que o seu desenvolvimento deve ser prudente e gradual, com informação e formação de modo a evitar resistências e dificuldades de adaptação por parte de trabalhadores e empregadores.

Para Almeida (1994) *“a capacidade de organização do trabalho apresenta-se como uma dimensão mobilizadora dos saberes e do saber-fazer, constituindo todavia um saber-ser que contribui para a aceitação do indivíduo pelo grupo”* (p. 85). Ou seja, o indivíduo é competente e inteiramente responsável pelos seus actos, sendo por isso respeitado e motivado para o desempenho da sua actividade profissional.

Segundo Pereira e Casqueiro (1999) a reorganização do tempo deve ter em conta que o mesmo *“é construído em função do papel que cada cultura lhe atribui”* (p.14) podendo dizer-se que o tempo varia de acordo com o tipo de sociedade. Assim, segundo os autores, ao contrário das sociedades industriais e tecnológicas em que o tempo é *“rígido, especializado e compartimentado”*, nas sociedades tradicionais o tempo apresenta-se *“mais difuso, mais flexível e menos especializado”* (Ibid.).

Duarte e Moura (2000) defendem que a tendência actual é para uma *“organização do trabalho muito mais fluida e menos distintiva entre o tempo de trabalho e o tempo fora do trabalho”* (p.45), procurando-se uma maior heterogeneidade e articulação entre os diferentes tempos sociais.

Quando falamos de tempo de trabalho, como espaço temporal, temos de nos reportar ao momento presente já que ao longo dos anos este conceito assumiu significados e representações diferentes. Objecto de lutas e duras negociações o tempo de trabalho assume, hoje, um carácter de ordem social, afigurando-se como um regulador da gestão do emprego. Contudo, para Thoemmes (2000) a única certeza que parece evidente é que “*são os actores das negociações que compete decidir*” (p.219), pelo que não se pode afirmar que o tempo de trabalho seja um factor de regulação de emprego, mas antes uma tendência.

Para Thoemmes (2000) os componentes do tempo de trabalho são a duração, o horário e o ritmo. Para definir estes conceitos o autor cita Grossin (1994) em que o tempo de trabalho é “*a medida, pelo relógio duma actividade definida e paga. Este tem uma duração consagrada à produção de bens e serviços, delimitada por um horário.*” (p.13). Numa perspectiva crítica Grossin (1994) refere que “*o tempo de trabalho é uma maneira de dispor do indivíduo e de lhe impor um ritmo*” (Ibid.). Em nossa opinião, efectivamente, do ponto de vista produtivo, parece certo que ao estabelecer-se um horário de trabalho, onde obviamente existem objectivos de produção, não restam dúvidas que se impõe um ritmo. Este ritmo pode ser para determinados indivíduos aceitável do ponto de vista do seu desempenho, enquanto para outros pode ser *stressante* ou mesmo asfixiante.

As recentes recomendações da União Europeia têm sido, na perspectiva de Duarte e Moura (2000), no sentido de levar os Estados membros a adoptarem políticas de redução/reorganização do tempo de trabalho, que conduzam a “*uma melhoria progressiva das condições de vida e trabalho e a um aumento do emprego*” (p.46). Todavia, parece assistir-se a uma crescente segmentação, cada vez mais profunda do mercado de trabalho e da precarização do emprego. Para os autores, tal facto, deve-se, provavelmente, à falta de implementação de políticas laborais que impliquem “*maior participação dos trabalhadores na organização e (...) na gestão do tempo de trabalho*” (p.47). Esta lacuna é, provavelmente, a responsável pela falta de desenvolvimento, quer a nível pessoal e organizacional, quer na criação e melhoria do emprego.

A propósito da participação dos trabalhadores na vida das organizações Oliveira e Gama (2002) defendem que “*a aprendizagem realizada numa situação de trabalho, implica a interacção de uma pessoa com essa situação*” (p.77). Esta interacção conjugada com a interiorização de determinados significados decorrentes da participação na formação contínua “*têm como efeito a alteração do sistema de representações, conduzindo a novas atitudes sobre o trabalho*” (Ibid.). Estas atitudes podem ser a chave para a resposta aos desafios de uma economia assente na sociedade do conhecimento, na inovação e na competitividade.

É neste quadro que devemos compreender a importância de uma dimensão como é a organização e gestão individual do trabalho. Em nosso entender, é da competência do indivíduo para organizar as fases de realização do trabalho, da preparação dos materiais indispensáveis a esta mesma realização e da distribuição criteriosa do tempo disponível, que depende o sucesso da realização da tarefa seja ela individual ou em equipa.

A perspectiva de se caminhar para o fim do trabalho, é para Rifkin (1996) decorrente da substituição do Homem pelo crescimento do desempenho das tecnologias de ponta. Para este autor vive-se um período histórico novo em que *“as máquinas substituem o homem nos processos de fabrico, no transporte de mercadorias e nas actividades do sector terciário”* (p.33). Para Rifkin (1996) esta perspectiva seria boa na medida em que o Homem se libertava *“das tarefas repetitivas e estúpidas”* (p.32) e tinha mais tempo para si. Contudo, Blanchard (1996) considera as teses de Rifkin (1996) acerca do fim do trabalho, como fantasmagóricas, destituídas de sentido para as realidades que conhecemos da evolução do desenvolvimento, porque quando um sector de actividade entra em crise devido à evolução tecnológica, emergem novos sectores de actividade económica.

Na interpretação de Caillé (1995) quando Rifkin se refere ao fim do trabalho, significa a *“exclusão massiva dos homens e mulheres do processo de trabalho”* (p.438). Este facto é não só preocupante pelas implicações sociais novas, mas também pela dificuldade de compreender uma organização social sem o factor trabalho como fonte aglutinadora de valorização e satisfação pessoal e social, de motivação, de aprendizagem e de socialização para os indivíduos. Esta dificuldade parece ser a tradução das palavras de Medá (1995), citado por Gorz (1997), quando defende o trabalho *“como uma necessidade fundamental do homem”* (p.159) ou um lugar social que seja *“a fonte principal da estima dos outros da estima de si”* (Ibid.). Gorz (1997) considera o trabalho como *“uma das dimensões da vida”* (p.160) o que lhe confere uma perspectiva mais significativa.

Thoemmes (2000) é de opinião que não se pode falar de fim do trabalho, *“mas de fim de um modo de estruturação das actividades profissionais e não profissionais”* (p.127). Esta posição parece significar que o facto de passarmos de um “tempo de trabalho” para um “tempo de emprego”, resulta numa variação conceptual, que segundo o autor *“varia em função das trajectórias e das situações”* (p.217) em que a base fundamental da concepção do tempo assenta no princípio da protecção do emprego.

De acordo com o estudado não se pode afirmar que caminhamos no sentido do fim do trabalho no sentido literal do termo, mas para uma reorganização do trabalho em termos de tempo e objectividade do mesmo.

Neste estudo adoptámos a designação organização e gestão individual do trabalho sempre que nos referirmos ao conjunto de competências que permitem essa organização e gestão. Assim, neste conceito englobámos as competências: iniciativa, responsabilidade, confiança, flexibilidade (de funções na profissão), adaptabilidade e saber organizar e seleccionar.

3.1.5 - Comunicação (Oral, Escrita) e Argumentação

A evolução da sociedade e o aparecimento de novas formas de organização do trabalho segundo Oliveira *et al.* (2002) “*mudou qualitativa e quantitativamente a importância das linguagens da comunicação*” (p.108). Para as autoras “*a importância da linguagem escrita e falada cresceu em todos os empregos novos*” (Ibid.) o que é revelador da sua importância na sociedade actual.

De acordo com Stasz (1998) as competências de comunicação são, actualmente, “*as competências mais importantes para os trabalhadores*” (p.192). Para Oliveira *et al.* (2002) “*as competências de comunicação são particularmente significantes para os modelos flexíveis de organizações de trabalho, porque estes reconhecem o poder da linguagem*” (p. 107). Para as autoras a linguagem entendida como elemento de comunicação é reconhecida como “*um factor de produção, uma fonte de produtividade, um instrumento de gestão e um vector de mobilidade social*” (p.108). Na verdade, pode afirmar-se que, a comunicação é um factor determinante da competitividade e do sucesso de qualquer organização, quer esta se verifique a nível vertical, quer a nível horizontal.

Stasz (1998) afirma que existem especificidades e necessidades diferentes consoante o tipo de actividade profissional contudo, considera que falar de competências de comunicação é um pouco ambíguo por ser um tema pouco discutido em termos de comunicação no trabalho. Na perspectiva de Oliveira *et al.* (2002) é difícil abordar a questão da linguagem no trabalho, enquanto instrumento de comunicação, porque “*aprender a linguagem do trabalho é mais do que uma questão de aquisição funcional das competências da linguagem, porque está inserida em contextos específicos*” (113). Para estas autoras, a dificuldade de abordar esta questão deve-se fundamentalmente a não ser fácil incluir nos curricula a linguagem do trabalho, porque esta envolve contributos de muitas áreas do saber.

Lazar (1999) considera que “*a comunicação representa um excelente elemento ao nível social que pode facilitar a inserção*” (p.4). Para produzir os efeitos desejados esta autora sugere que a comunicação, deve usar uma linguagem profissional, a qual pode representar o caminho para o desenvolvimento das competências de comunicação e argumentação. De um modo

mais abrangente Oliveira *et al.* (2002) consideram que a linguagem, enquanto parte do processo de construção do conhecimento “*é um recurso que permite o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e culturais*” (p. 118).

Para especificar os elementos base a observar no desenvolvimento das competências de comunicação, Stasz (1998) adopta uma concepção da comunicação que se desenvolve segundo quatro eixos: *a audiência*, com quem comunicamos (tamanho dos grupos, nível etário, sector de actividade profissional, nível sócio-cultural, científico ou técnico); *a finalidade*, porque comunicamos (informação, apresentação de produto ou tecnologia, situação ou perspectivas futuras, formação); *o estilo*, a maneira como apresentamos (meios técnicos, língua, informal ou formal, amigável, profissional, político); *o modo*, o método utilizado (comunicação interna, normativo, reunião, comunicação telefónica, via *mass media*). Para a autora os aspectos mais valorizados na comunicação são: o rigor, a velocidade e a clareza. O imprimir à comunicação um estilo amigável e uma postura profissional são aspectos, igualmente, valorativos.

Se entendermos que comunicar passa pela aquisição de saberes e pelo desenvolvimento do saber-fazer, a capacidade de comunicar é, igualmente, indispensável para um saber situar-se num contexto. Segundo Carnevale *et al.* (1990) ser portador de competências de comunicação (oral, escrita) e argumentação passa por saber reagir consoante cada momento e cada situação específica. Ou seja, “*a competência e domínio da comunicação (...) são avaliados pela facilidade com que o indivíduo opera na comunicação e interacção humana*” (p.137). Assim, saber comunicar, no sentido de saber elaborar ou transmitir uma informação, um relatório, um discurso ou escrever uma carta ou ofício, dialogar com colegas, clientes e fornecedores, conduzir uma reunião ou promover uma acção de formação são competências que se podem desenvolver por meio de formação e aprendizagem. Logo, podemos dizer que se trata de uma competência do domínio do saber e/ou do saber-fazer.

Para desenvolver uma boa comunicação é necessário ter competências de aprendizagem, experiência acumulada e competências de aprender a aprender e aprender a pensar. Contudo, por vezes, é necessário fazer ajustamentos de acordo com o nosso interlocutor. Assim, para Carnevale *et al.* (1990) os ajustamentos podem ser de ordem “*não verbal (como olhar directamente nos olhos), vocal (falar mais devagar e suavemente) ou verbal (usar certas palavras e evitar outras)*” (p.136). Neste contexto, a comunicação é um processo dinâmico decorrente da interacção entre elementos que se alteram sempre que estes interagem.

Neste estudo adoptámos a designação comunicação (oral, escrita) e argumentação sempre que nos referirmos ao conjunto de competências que permitem o desenvolvimento da comunicação (oral, escrita) e argumentação. Para a definição do conceito seleccionámos as competências: saber analisar, saber comunicar (oral, escrita), saber argumentar, adaptabilidade, aprender a aprender e aprender a pensar, saber estar, colocar questões, espírito crítico.

3.1.6 - Aprender a Aprender e Aprender a Pensar

Num clima de mudança a todos os momentos somos confrontados com situações que exigem respostas diferentes consoante os contextos. A necessidade de dar respostas às novas solicitações da sociedade e do sistema económico, implicam motivação e disponibilidade para aprender a aprender e aprender a pensar.

Historicamente o conceito de "aprender a aprender" teve a sua origem no método Socrático iniciado na antiga Grécia. No início do século XX Dewey, citado por Carnevale *et al.* (1990), sugeriu que *"a avaliação do processo de ensino/aprendizagem se baseasse no sucesso que se obtém ao criar nos estudantes o desejo pelo seu "crescimento contínuo", fornecendo-lhes os meios que possibilitem tornar esse desejo realidade"* (p. 41). A perspectiva de Dewey parece apostar nas competências dos indivíduos para, isoladamente ou em equipa, aprenderem a partir das suas motivações pessoais e profissionais, segundo um processo de reconstrução permanente dos saberes e do conhecimento, cabendo aos responsáveis pelo processo de educação/formação suscitar e motivar os mesmos.

Resnick, (1987), citado por Carnevale *et al.* (1990), considera que todos os alunos têm competências para aprender e para pensar. Por isso, entende que a escola devia *"preparar os indivíduos a serem alunos adaptáveis de modo a que estes possam agir com eficácia em situações imprevisíveis e fazer face a tarefas diferentes"* (p.40). Contudo, para desenvolver um processo de aprendizagem capaz de motivar os alunos para o desenvolvimento de competências de aprender a aprender e aprender a pensar é necessário conhecer o âmbito das competências que os alunos precisam de mobilizar.

O trabalho de Smith (1988), citado por Carnevale *et al.* (1990), permite estabelecer três indicadores necessários para concretizar o processo de aprendizagem da dimensão em estudo: i) competências cognitivas (capacidade de aprender com os erros cometidos); ii) competências pessoais (capacidade de autocrítica e de auto-avaliação); iii) competências interpessoais, (capacidade de reformular a aprendizagem em função da hetero-avaliação).

Brown (1998) afirma que aprender a aprender é fundamental para os trabalhadores serem capazes de se adaptar às mudanças das estruturas organizacionais, tecnológicas, à inovação e às mudanças constantes da sociedade e dos processos de trabalho. Para a “European Commission” (2000) a *“rapidez das mudanças requer uma ligação estreita entre a educação escolar e a aprendizagem ao longo da vida”* (p.23). Isto é, o sistema de educação/formação não se pode limitar a promover a formação inicial, mas deve suscitar o gosto por aprender e ensinar e despertar os jovens para a necessidade de aprender ao longo da vida.

Segundo Brown (1998), para que os jovens possam desenvolver competências de aprender a aprender e aprender a pensar, por um lado, é preciso que durante o processo de educação/formação inicial se promovam estratégias com vista ao desenvolvimento destas competências. Por outro, é preciso transmitir aos jovens confiança acerca das suas competências individuais para aprender no futuro.

Annett e Sparrow (1985), citados por Brown (1998), consideram que o aprender a aprender *“pode ser ligado com hábitos de inculcação como a observação sistemática, a análise e as atitudes de questionamento”* (p.166). Na verdade, o aprender a aprender e aprender a pensar, em nossa opinião, deve ser entendido como um processo dinâmico e contínuo que acompanha o indivíduo ao longo do seu projecto pessoal e profissional. Por isso, o relatório da “European Commission” (2000) considera que não é só a escola, mas também, o local de trabalho, o meio familiar, os contactos sociais quotidianos e as situações de resolução de problemas como meios privilegiados para desenvolver estas competências.

Centrado nas preocupações da formação inicial Barbosa (1999) defende que o sistema de educação/formação terá de comportar uma nova vertente no processo - a de ajudar a preparar os indivíduos para aprender a aprender e aprender a pensar. Para concretizar esta função o autor considera necessário incluir no processo meios com capacidade para *“programar trajectórias profissionais, baseadas numa [sucessiva] aquisição de conhecimentos, com uma aprendizagem [permanente], individualmente adaptada ao longo da vida”* (p.33). Esta perspectiva parece estruturar-se em torno da ideia que deve ser o sistema de educação/formação, ele próprio e todos os intervenientes no processo, a incluir na sua actividade profissional uma nova dimensão - a de promover estratégias de motivação, adequada ao projecto de vida de cada indivíduo, onde o aprender a aprender e aprender a pensar seja uma constante.

De acordo com o estudado, o processo de desenvolvimento das competências aprender a aprender e aprender a pensar é um processo complexo, que requer indivíduos com competências múltiplas.

Neste estudo adoptámos a designação aprender a aprender e aprender a pensar sempre que nos referirmos ao conjunto de competências que permitem o desenvolvimento das competências de aprender a aprender e aprender a pensar. Para a definição deste conceito englobámos as competências: motivação, auto-confiança, adaptabilidade, cooperação, saber estar, resolução de problemas.

3.1.7 - Socialização

Nesta dimensão de análise, pretendemos compreender como é que as relações sociais podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes, comportamentos, interiorização de valores, regras e normas de funcionamento das organizações.

A nossa pretensão tem tanto mais significado quando Carnevale *et al.* (1990) referem que “*em cada estrutura organizacional, as questões sociais complexas estão em competição, tendo cada um os seus próprios valores e as suas próprias regras de conduta*” (p.353). Isto é, para dar respostas às solicitações e exigências da competitividade, as organizações exigem dos indivíduos, cada vez mais, participação na vida organizacional. Para Carnevale *et al.* (1990) as competências exigidas englobam “*atitudes, comportamentos, e conhecimentos*” (Ibid.) de modo a contribuir para o êxito pessoal e profissional e da organização em que se inserem.

A formação inicial, a inserção no primeiro emprego e a formação contínua constituem, para o indivíduo, passos significativos do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, podem proporcionar momentos enriquecedores do desenvolvimento de competências de socialização. Daí que Van Haecht (1994) considera que “*uma socialização da sociedade conduz à interiorização das regras, normas e valores significativos para uma dada sociedade*” (p.137).

O estudo de Van Haecht (1994) permite-nos conhecer as diferentes perspectivas conceptuais dos autores sejam elas entendidas do ponto de vista da sociologia ou da educação. Face ao estudado parece não haver dúvidas que o conceito de socialização é um processo (Lesne, 1975) de fazer e refazer permanente (Vicent, 1984; Lesne, 1975) é adaptativo (Boudon e Bourricaud, 1982) e uma espécie de treino em que os indivíduos são levados a “*interiorizar normas, valores, atitudes, papéis, saberes e habilidades*” (p.137). Na perspectiva de Perrenoud (1998) o processo de socialização é tido como uma política de controlo de hábitos, ou de incorporação activa de hábitos. Para Dubar (1996) a socialização é um “processo” que se desenvolve ao nível macro, micro-social e na aprendizagem das relações sociais, enquanto

que para Delobbe (1996) emerge da evolução das práticas de formação em contexto de trabalho.

A socialização tida como um processo adaptativo, segundo Boundon e Bourricaud (1982), citados por Van Haecht (1994), significa que o indivíduo perante determinada situação *“se esforce em ajustar o seu comportamento, o melhor possível, em relação às suas perspectivas e aos seus interesses tal como ele os concebe”* (p.138). Ou seja, a socialização é um processo de reorganização e adaptação permanente às normas, valores, atitudes, saberes e competências do indivíduo, tendo em conta os diferentes contextos sociais e organizacionais em que se insere.

De acordo com Dubar (1996) socialização é um processo que se pode centrar a nível macro-social, micro-social e aprendizagem nas relações sociais. No primeiro, visa-se a reprodução da ordem pré-existente seja em termos económicos (mantendo o património através das gerações) e simbólicos (legitimando poderes e hierarquias e normas através de mudanças institucionais). No segundo, promove-se a construção da identidade do indivíduo através da relação com o trabalho e a relação profissional entre pares. Ao nível da aprendizagem nas relações sociais processa-se na aprendizagem colectiva com base em processos de negociação, compromissos, que se modificam ao longo do tempo e na relação entre pares no ambiente de trabalho.

Segundo Crozier e Friedberg (1977) *“as atitudes não são observáveis e apreendidas, directamente, mas indirectamente através de um conjunto de medidas mais ou menos complexas”* (p.462). Por isso, estes autores defendem que o indivíduo é definido pelas suas atitudes, sendo estas desenvolvidas através das experiências significativas da aprendizagem social e das suas competências de análise.

A família, a escola, a empresa, as estruturas profissionais e o grupo etário (ou grupo de pares) por serem meios privilegiados de socialização (Lesne, 1977; Crozier e Friedberg, 1977), constituem instituições de socialização (Dubar, 1996) ou instâncias de socialização como refere Bernstein (1975), citado por Lesne (1977) e são importantes para o desenvolvimento de competências de socialização. A este propósito Vala (1994) defende, igualmente, que *“as organizações são espaços sociais de criação, de comunicação e gestão de significados”* (p.37).

Lesne (1997) admite que certos comportamentos são limitados pela influência social através da pressão, do condicionamento e do controlo. Na concepção de Rocher (1974) *“em toda e qualquer colectividade, cada membro é, ao mesmo tempo, objecto de um condicionamento exercido pelos outros, agente de condicionamento que se exerce sobre os outros e sujeito de condicionamento que impõe a si próprio”* (Ibid.). De outro modo dito, se a socialização se traduz

em autonomia pessoal (Rocher, 1974, citado por Lesne, 1977) estes condicionamentos que actuam, também, com a formação em contexto de trabalho (Delobbe, 1996) podem resultar numa autonomia do indivíduo, expressa no desejo de mudar, de inovar ou de se conformar com o meio onde está inserido.

Do ponto de vista da formação em contexto de trabalho, Delobbe (1996) defende que esta *“é um terreno propício ao reconhecimento da dimensão socializante da formação”* (p.43). Tal facto emerge: i) da combinação da evolução das práticas de formação em contexto de trabalho; ii) das mutações dos modelos de organização do trabalho; iii) do subsequente questionamento das identidades em contexto de trabalho. Para o autor, os modelos de formação em contexto de trabalho permitem desenvolver nos indivíduos, enquanto actores sociais, competências de socialização por lhes proporcionarem uma visão colectiva do trabalho fruto dos sistemas sociais em que a formação tem lugar. Isto é, o processo de socialização pode dizer-se que é o produto da interacção das variáveis individuais, colectivas e contextuais. Por isso, o autor sustenta que, actualmente, a socialização é entendida como *“um processo de construção identitária resultante duma dinâmica biográfica e social”* (p.59).

Os indivíduos portadores de competências de socialização podem mobilizá-las para: poder influenciar e satisfazer as suas exigências profissionais; adaptar a sua visão pessoal e profissional aos objectivos da organização; dar a si próprio e aos outros os meios para atingir uma eficácia individual e organizacional; gerir a diversidade de culturas, idades, sexos, etc. entre os seus pares; seleccionar e interpretar a informação disponível que possa influenciar a mudança da organização; facilitar a si e aos outros os meios para ser reconhecido como competente; comportar-se de modo adequado aos contextos sociais e organizacionais.

Face ao estudado, podemos dizer que a perspectiva da socialização, enquanto processo, permite desenvolver nos indivíduos um conjunto diversificado de competências. Segundo Carnevale *et al.* (1990) estas competências podem ser traduzidas em saberes, habilidades, papéis, atitudes e comportamentos, no conhecimento das regras, das normas e valores das organizações.

Neste estudo adoptámos a designação socialização sempre que nos referirmos ao conjunto de competências que permitem o indivíduo mobilizar as competências de socialização. Neste conceito englobámos as competências: motivação, auto-confiança, adaptabilidade, cooperação, saber estar, saber aprender a aprender e aprender a pensar, liderança.

4 - Instrumentos Metodológicos

O estudo de caso, como qualquer estudo empírico, requer um plano de investigação assente numa lógica que ligue os dados a recolher às questões de investigação. Para tal desenvolvemos um plano de investigação onde se incluiu a construção dos instrumentos de recolha de dados, o registo e análise da informação e a interpretação dos dados.

A recolha de dados foi realizada através de documentos, administração de inquérito por questionário e de inquérito por entrevista. A descrição, os procedimentos e os objectivos foram explicitados.

Como refere Santos (1989) “*não há um caminho real para aceder à verdade*” (p.83) o que nos conduziu a optar pela conciliação de métodos quantitativos e qualitativos enquanto pluralismo metodológico.

4.1 - Os Documentos

Os documentos existentes nas organizações são considerados, por alguns autores, como Bogdan e Biklen (1991), como materiais subjectivos, dado representarem um “retrato” irrealista do funcionamento da organização. Tal facto pode derivar daquilo que estes autores designam por “amostragem do tempo” ou seja, “*os documentos são diferentes consoante o momento histórico em que são elaborados*” (p.95). Outra ideia explicitada pelos autores refere-se a que quando escolhemos um determinado foco de análise de documentos “*é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde este está integrado*” (p.91). Em nosso entender, o investigador deve ter consciência destas limitações e das possíveis implicações para o estudo quando toma as suas opções.

O facto da análise de documentos, não ser o instrumento mais importante para o desenvolvimento da nossa investigação, pode constituir, segundo Gil (1989), “*uma fonte rica e estável de dados*” (p.52). Assim, os documentos oficiais elaborados pela EP podem proporcionaram-nos uma visão mais alargada das questões, compreender a sua forma de elaboração e o modo como a escola e a empresa, na sua prática quotidiana, tratam as questões relacionadas com a nossa investigação.

A recolha de dados através de documentos relativos à nossa problemática incidu sobre o modelo de educação/formação, planos curriculares, projecto educativo de Escola, documentação relativa ao ensino profissional e mecanismos de apoio ao processo de inserção sócio-profissional propostos pela EP, pelos empregadores e pelas instituições oficiais.

4.2 - Inquérito por Questionário

O objectivo do inquérito por questionário consiste em recolher um conjunto de dados precisos relativamente ao objecto de estudo e prospectar como os dados quantitativos obtidos nos podem ajudar a apoiar a construção de instrumentos de análise qualitativa.

Na elaboração do inquérito por questionário tomámos em consideração os seguintes aspectos: i) utilizar uma linguagem rigorosa, neutra e adequada à população alvo, desprovida de pretensiosismos técnicos; ii) formular questões claras e sem ambiguidades que foquem aspectos de interesse para os próprios; iii) garantir tanto quanto possível que todas as questões tivessem o mesmo significado para todos os inquiridos; iv) abranger todos os aspectos relativos às questões através de respostas fechadas; v) apresentar um conjunto de questões abertas permitindo uma liberdade de expressão aos inquiridos, mas evitando um excesso de enviesamento nestas questões; vi) garantir o anonimato dos respondentes; vi) garantir a confidencialidade dos dados.

A inclusão de questões de resposta aberta no inquérito por questionário é para Foddy (1996) uma questão controversa. Para o autor esta questão parece residir no facto deste formato permitir que os inquiridos *“expressem exactamente o que lhes vem à cabeça sem sofrer influências de sugestões avançadas pelo investigador”* (p.142) e que as respostas abertas *“tendem a produzir material informativo extremamente diversificado, de baixa fiabilidade e difícil codificação”* (Ibid.).

Ferreira (1986) e Ghiglione e Matalon (1993) defendem, com algumas restrições a inclusão de questões de respostas abertas no inquérito por questionário. Para o primeiro, só se devem aplicar na fase de pré-teste. Para os segundos, o inquérito por questionário deve conter uma proporção variável de questões abertas e fechadas. O argumento destes autores centra-se no facto de um inquérito por questionário apenas com respostas fechadas pode tornar-se fastidioso, ao mesmo tempo que pode criar a ideia nos inquiridos de falta de liberdade para se poderem expressar (Ghiglione e Matalon, 1993). Para Hill (2002) a opção pela inclusão de questões abertas depende, fundamentalmente, da disponibilidade e da vontade do investigador.

Em nosso entender, a perspectiva de Ghiglione e Matalon (1993) afigura-se a que nos parece mais equilibrada. A decisão de incluir no inquérito por questionário questões de resposta aberta mereceu reflexão e ponderação. Quanto à inclusão de questões fechadas devemos estar atentos à opinião de Foddy (1996) quando sublinha que *“os inquiridos são forçados a fornecer respostas que provavelmente não dariam se não fossem obrigados a escolher uma das opções consideradas por um conjunto predefinido e limitado”* (p.144).

O facto de entendermos que não há inquéritos por questionário perfeitos, levou-os a optar por incluir questões de resposta fechada e aberta, em que as últimas podem representar um contributo valioso dos inquiridos a explorar por análise qualitativa.

A administração de inquérito por questionário visa um tratamento quantitativo dos dados Ferreira (1986) ao que Ghiglione e Matalon (1993) acrescenta que se *“procura garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos”* (p.121) tendo a consciência que, como refere Foddy (1996) é inevitável que *“alguns inquiridos não interpretem as perguntas como seria desejável”* (p.202).

Para Santos (1989) a administração do inquérito por questionário serve, ainda, para *“criar a distância julgada essencial à produção de conhecimento”* (p.125) permitindo, assim, enquadrar a nossa investigação numa perspectiva compreensiva intensiva e como tal qualitativa.

4.2.1 - Procedimentos

A administração do inquérito por questionário aos jovens em processo de educação/formação e aos jovens em inserção sócio profissional obedeceu a um conjunto de procedimentos éticos e deontológicos de modo a preservar a identidade e confidencialidade dos participantes. A administração deste instrumento metodológico aos dois grupos em estudo insere-se na perspectiva de recolha dos dados mais relevantes de cada processo, no sentido de, posteriormente, elaborar o guião dos respectivos inquéritos por entrevista.

Para aferirmos da validade do instrumento procedemos à administração do inquérito por questionário em duas turmas, de uma EP dos arredores de Lisboa, do mesmo ano de escolaridade e de nível etário semelhante ao do grupo em estudo. Este procedimento permitiu-nos corrigir algumas questões que se revelaram de interpretação pouco clara ou passível de interpretações fora do nosso enquadramento.

A administração do inquérito por questionário teve lugar depois de acordados com a direcção da escola, os professores e os alunos o dia e hora que menos perturbava a actividade lectiva.

Após conclusão da administração do inquérito por questionário aos jovens em processo de educação/formação inicial, conversámos com os inquiridos no sentido de perceber a sua opinião na perspectiva de recolher dados relevantes para o estudo. Os alunos manifestaram interesse pelas questões, referindo interesse pela problemática e pelas questões formuladas, afirmando mesmo que algumas lhes forneceram elementos de reflexão já que, nalguns casos, *“nunca tinham pensado nisso”*.

A administração do inquérito por questionário aos jovens em processo de inserção sócio-profissional foi efectuada por via postal, após fornecimento de dados pela direcção da EP. O inquérito por questionário enviado continha notas explicativas do objectivo, da salvaguarda da identidade e confidencialidade, breves notas explicativas de preenchimento, contacto telefónico para eventuais esclarecimentos e envelope resposta selado e com codificação respeitante a anos de cursos diferentes: grupo C (/) e grupo D (//). Sempre que as respostas se revelaram atrasadas solicitámos à EP que procedesse a alguns contactos telefónicos.

4.2.2 - Objectivos do Inquérito por Questionário

Pelo facto dos sujeitos em estudo constituírem dois grupos distintos, construímos dois inquéritos por questionário (Anexo A) que designámos por:

Inquérito por questionário 1 (Q1) - administrado aos alunos em fase de conclusão do processo de educação/formação inicial (22).

Inquérito por questionário 2 (Q2) - administrado a um grupo de jovens em processo de inserção sócio-profissional que terminaram a sua formação inicial nos dois e um anos anteriores ao grupo dos alunos a que administramos o questionário 1. Foram enviados 38 inquéritos por questionário (Q2) tendo sido recebidos 24 (63,2%) sendo a perda de 36,8%.

Assim, estes dois instrumentos forneceram-nos um conjunto de dados que nos permitiram atingir os seguintes objectivos: (indica-se para cada objectivo o inquérito por questionário e o nº da questão respectiva).

Caracterizar o grupo de alunos e jovens em estudo (Q1-1); (Q2-1;2);

Conhecer o percurso educativo dos alunos e jovens em inserção (Q1-2); (Q2-3);

Compreender as razões que levaram os jovens a escolher o modelo de formação das escolas profissionais (Q1-3); (Q2-4);

Conhecer a importância que os jovens atribuem às competências-chave desejáveis (Q1-4); (Q2-6);

Analisar quais as competências-chave que a escola devia promover (Q1-5);

Conhecer, na opinião dos alunos, quais as competências-chave promovidas pela escola e relacioná-las com as que deviam ter sido promovidas (Q1-6/5);

Identificar, segundo a opinião dos jovens em inserção sócio-profissional, as competências-chave mais promovidas pelo sistema de educação/formação (Q2-7) e as valorizadas pelo sistema económico (Q2-5).

Indagar quais as competências promovidas pelo sistema de educação/formação e as competências valorizadas pelo sistema económico (Q2-5/7/8);

Conhecer as experiências dos jovens, relacionadas com o tipo de competências promovidas pelas empresas que tivesse facilitado a sua inserção sócio-profissional (Q2-9);

Relacionar a influência dos valores e da cultura organizacional com o processo de inserção sócio-profissional (Q2-5/8/9/10);

Identificar que factores dificultaram a inserção sócio-profissional dos jovens (Q2-10);

Compreender as representações dos jovens sobre a influência da inserção sócio-profissional na construção dos projectos pessoais e profissionais (Q2-11).

4.2.3 - Descrição do Questionário aos Alunos em Processo de Educação/Formação Inicial

A construção do presente inquérito por questionário teve por base o desenvolvido por Almeida (1994), o qual foi por nós adaptado, de acordo com a nossa questão de investigação e os objectivos que pretendíamos alcançar. Posteriormente, e integrado num projecto de investigação Europeu, em que participámos, o inquérito por questionário por nós desenvolvido foi traduzido e administrado na Grécia a jovens do mesmo nível de qualificação profissional, em fase de conclusão do processo de educação/formação inicial, que frequentavam o Curso de Técnicos de Mecânica e o Curso de Técnicos de Electricidade integrado no modelo “Unified Integrated Lyceum”. Os resultados obtidos em contextos e realidades diferentes foram, globalmente, semelhantes permitindo-nos afirmar da validade do questionário como instrumento metodológico.

O inquérito por questionário 1 (anexo) está dividido em seis questões temáticas: caracterização dos grupos; percurso educativo; razões de escolha do modelo de formação profissional; importância da escola promover o desenvolvimento de competências-chave; competências-chave desejáveis pelos alunos; competências-chave promovidas pela escola.

A caracterização do grupo de alunos revelou-se importante (*questão 1*) para compreendermos as expectativas mais significativas dos jovens do sexo feminino e masculino sobre o curso.

Conhecer o percurso educativo dos alunos (*questão 2*) foi para nós um aspecto importante para conhecermos o “perfil” do grupo em estudo quanto ao sucesso escolar. O conhecimento deste “perfil” permitiu-nos, igualmente, compreender se havia elementos suficientes que possibilitassem estabelecer alguma relação entre o insucesso escolar e a escolha do modelo de educação/formação das escolas profissionais como facilitadora do

prosseguimento de estudos. No caso de se detectar a interrupção de estudos, esta questão permitia-nos percebermos quais os motivos que tinham conduzido a essa interrupção.

Com a inclusão da *questão 3* pretendíamos conhecer as razões que levaram os alunos a escolher o modelo das escolas profissionais para o prosseguimento de estudos.

O conhecimento da importância que os alunos atribuíam às competências-chave (*questão 4*), permitiu-nos percebermos a importância para um futuro desempenho da actividade profissional e quais as preocupações dos alunos quanto à transição da escola para o mundo do trabalho.

A inclusão de uma questão relativa à valorização dos alunos do desenvolvimento de competências-chave (*questão 5*) teve por objectivo, conhecer as competências-chave mais relevantes para estes. Isto é, as que eram tidas como as mais desejáveis e, ao mesmo tempo, percebermos que competências deveriam ser promovidas durante o processo de educação/formação.

Para atingir este objectivo escolhemos sete competências-chave que constituem a dimensão de análise: 1 - *Trabalhar em equipa*; 2 - *Relações interpessoais*; 3- *Adaptação à mudança*; 4 - *Organização e gestão individual do trabalho*; 5 - *Comunicação (oral, escrita) e argumentação*; 6 - *Aprender a aprender e aprender a pensar*; 7 - *Socialização*.

A escolha destas competências, não sendo isenta de críticas, encerra, em nosso entender, um leque de competências-chave que pode preparar os jovens para o desempenho de qualquer actividade profissional e para a vida.

A *questão 6*, permitiu-nos identificar, na opinião dos alunos, as competências-chave promovidas pela escola e que constituem a dimensão de análise. Este conhecimento permitiu-nos, confrontar as competências-chave promovidas pela escola com as competências desejáveis para o desempenho da actividade profissional (*questão 5*). O cruzamento dos resultados entre estas duas questões permitiu-nos conhecer se, na opinião dos alunos, a aprendizagem desenvolvida pela escola era propiciadora do desenvolvimento de competências-chave facilitadoras da inserção sócio-profissional.

A recolha dos dados através da administração do inquérito por questionário e a interpretação dos resultados permitiu-nos fazer inferências, levantar hipóteses e extrair conclusões tendentes à compreensão do problema em estudo. Identificámos os pontos mais significativos e discrepantes susceptíveis de constituir elementos de reflexão a aprofundar no inquérito por entrevista.

4.2.4 - Descrição do Questionário aos Jovens em Processo de Inserção Sócio-profissional

Na construção do inquérito por questionário Q2 (anexo A) procurámos estabelecer questões que nos permitissem verificar a existência de pontos comuns e discrepâncias entre os grupos em estudo. Os resultados facilitaram-nos, igualmente, a possibilidade de estabelecer inferências, formular hipóteses e levantar novas questões para o inquérito por entrevista.

Este inquérito por questionário está dividido em onze questões temáticas: caracterização dos grupos; situação profissional; percurso educativo; razões de escolha do modelo de formação profissional; competências-chave valorizadas pelos empregadores; importância da escola promover o desenvolvimento de competências-chave; competências-chave promovidas pela escola; contributo da escola para a inserção sócio-profissional; papel das empresas na inserção sócio-profissional; competências-chave promovidas pelas empresas; as empresas e os factores facilitadores da inserção sócio-profissional; as empresas e o desenvolvimento de competências características do modelo *taylorista*; dificuldade de inserção sócio-profissional; influência da perspectiva *taylorista*; inserção sócio-profissional e o não desenvolvimento de competências-chave; deficiências de formação inicial; importância da inserção sócio-profissional na construção do projecto pessoal e profissional.

A caracterização do grupo revelou-se importante (*questão 1*) para compreendermos o grau de satisfação dos elementos do sexo feminino e masculino relativamente ao curso frequentado.

De modo a compreendermos a facilidade de acesso ao mundo do trabalho e ao processo de inserção sócio-profissional formulámos a *questão 2* que incluía questões relacionadas com a situação profissional, o tipo de vínculo contratual e o tempo de acesso à actividade profissional. Estes aspectos foram importantes para conhecermos a evolução dos percursos pessoais e profissionais, a aceitação do curso no sector da actividade profissional e percebermos que mobilidade envolvia estes técnicos. Os resultados obtidos permitiram-nos, igualmente, conhecer quais os aspectos que os jovens mais valorizavam enquanto aguardavam a colocação num emprego, as iniciativas e as opções que tomavam relativamente ao complemento da sua formação inicial.

Com a formulação da *questão 3* pretendíamos percebermos se existia alguma relação entre as razões de escolha do modelo de formação profissional e o insucesso escolar. Esta questão permitiu-nos conhecer, igualmente, as iniciativas tomadas pelos jovens durante a interrupção de estudo. Isto é, para compreendermos se as suas motivações estavam, efectivamente, vocacionadas para o exercício de uma actividade profissional.

Ao formularmos a *questão 4* pretendíamos perceber a existência de factores que pudessem ter influenciado os jovens a escolher o modelo de formação das escolas profissionais. Com esta questão tentámos clarificar a influência do insucesso escolar nas razões que levaram os jovens a escolher este modelo de formação. Introduzimos, igualmente, uma questão aberta de modo a recolher informação que se revelasse pertinente e pudesse clarificar esta questão.

A *questão 5* compreendia um conjunto de sete competências-chave que constituem a nossa dimensão de análise, conforme se especifica no Q1. Com esta questão pretendíamos conhecer quais as competências que os jovens consideravam como mais importantes para o desempenho da actividade profissional. Se, para os jovens, estas competências eram as importantes, podíamos inferir que eram as competências requeridas ou valorizadas pelos empregadores.

Identificadas as competências-chave tidas pelos jovens como valorizadas pelos empregadores a *questão 5* possibilitava, igualmente, confrontá-las com as que os jovens pensavam terem sido promovidas pela escola (*questão 7*) e as tidas como desejáveis (*questão 9*).

Com a *questão 6* pretendíamos conhecer a importância das competências-chave desenvolvidas pela escola. Ou seja, se os jovens em inserção consideravam importante a escola promover o desenvolvimento de um conjunto de determinadas competências, de modo a que a acção da escola se reflectisse, efectivamente, na preparação dos alunos para enfrentarem as realidades do mundo do trabalho.

Ao formularmos a *questão 7* tivemos como objectivo conhecer as competências-chave promovidas pela escola, segundo a opinião dos jovens em inserção sócio-profissional, de modo a facilitar a sua inserção sócio-profissional. Este conhecimento permitiu-nos estabelecer comparações com as competências tidas como valorizadas pelos empregadores (*questão 5*). Os resultados permitiram-nos comparar a opinião dos jovens com a dos empregadores e dos professores/formadores. Com base nas competências consideradas valorizadas pelos empregadores foi possível perceber alguns valores e a cultura organizacional defendida pelas organizações e conhecer, assim, qual a influência desses valores e da cultura como facilitadores do processo de inserção sócio-profissional.

Com a *questão 8*, pretendeu-se conhecer qual o contributo da escola como facilitador da inserção sócio-profissional. Esta questão foi estruturada em duas partes.

A primeira parte englobava nove afirmações associadas à dimensão de análise, conforme se especifica: *Por fomentar o trabalho de equipa como processo de reconhecimento de si*

próprio e de construção do conhecimento; Por fomentar a participação na resolução de problemas do quotidiano (trabalhar em equipa); Por incentivar ao respeito pela opinião e entendimento com os outros (relações interpessoais); Por estimular a criatividade a inovação e adaptação; Por estimular as capacidade de decisão para encontrar soluções adequadas (adaptação e de mudança); Por apelar a uma distribuição criteriosa do tempo (organização e gestão individual do trabalho); Por apelar ao rigor da organização do discurso oral e escrito (comunicação (oral, escrita) e argumentação); Por ajudar a encarar cada situação como novos desafios (aprender a aprender e aprender a pensar); Por motivar a defesa de valores e atitudes pessoais de modo a aceitar a diversidade de culturas, idades e sexos dos colegas (socialização). Se as competências-chave referidas pelos jovens eram as tidas como facilitadoras da inserção sócio-profissional, inferimos que estas podiam ser assumidas como as tidas como desejáveis para o desempenho da actividade profissional. A obtenção destes dados permitiu-nos estabelecer comparações com as valorizadas pelos empregadores (*questão 5*) e as promovidas pela escola (*questão 7*).

A segunda parte englobava um conjunto de cinco afirmações relacionadas com as competências características do modelo *taylorista*, conforme se especifica: *Por valorizar as competências de execução técnica; Por fomentar o espírito de competitividade entre os colegas; Por incentivar o respeito pela disciplina e obediência aos superiores; Por valorizar exclusivamente a execução de tarefas com perfeição; Por desenvolver práticas de treino e automatização de tarefas repetitivas.* A análise das duas partes desta questão permitiram-nos perceber quais as competências e os valores que os jovens consideravam importantes para a sua inserção sócio-profissional.

Com a *questão 9*, pretendeu-se conhecer quais os aspectos formativos promovidos pela empresa entendidos pelos jovens como facilitadores da inserção sócio-profissional. Esta questão foi dividida em três partes.

A primeira parte, englobava um conjunto de afirmações relacionadas com as competências-chave (1-14), associadas conforme se especifica: trabalhar em equipa (1,2); relações interpessoais (3,4); adaptação à mudança (5,6); organização e gestão individual do trabalho (7,8); comunicação (oral, escrita) e argumentação (9,10); aprender a aprender e aprender a pensar (11,12); socialização (13,14).

A segunda parte envolvia um conjunto de quatro afirmações (15-18) relacionadas com as competências-chave. Com estas afirmações pretendíamos perceber qual o sentimento de satisfação e reconhecimento pessoal e profissional sentido pelos jovens face aos aspectos formativos facilitadores da inserção sócio-profissional desencadeados pelas empresas.

A terceira parte, era constituída por um conjunto de afirmações relacionadas com competências características do modelo *tayloristas* (19-22). Com esta questão pretendíamos,

igualmente, perceber qual os valores e a cultura organizacional veiculada pelas empresas. Simultaneamente, pretendíamos relacionar as competências promovida pelas empresas com vista à inserção sócio-profissional dos jovens, com as competências valorizadas pelos empregadores (*questão 5*). Os resultados obtidos por estas questões permitiram-nos compreender qual os aspectos promovidos pelas empresas, no sentido destas desenvolverem uma formação conducente à inserção sócio-profissional dos novos colaboradores. Esta perspectiva, permitiu-nos, ainda, conhecer de que modo os aspectos formativos promovidos pela empresa se afiguram para os jovens como facilitadores da inserção sócio-profissional.

Com a *questão 10*, pretendíamos identificar que factores podiam dificultar a inserção sócio-profissional. Neste sentido, estruturámos esta questão em três partes.

A primeira parte era constituída por cinco afirmações relacionadas com ambientes mais formais e centradas na perspectiva *taylorista*.

A segunda parte compreendia um conjunto de sete questões abarcando as sete competências-chave da dimensão de análise associadas do seguinte modo: *Ausência de espírito de cooperação* – trabalhar em equipa; *Dificuldades de relacionamento com os colegas* - relações interpessoais; *Frequente mudança de funções* – adaptação à mudança; *Não conseguir cumprir os prazos estabelecidos* - organização e gestão individual do trabalho; *Dificuldades em expor ideias e projectos* - comunicação (oral, escrita) e argumentação; *Falta de reflexão acerca dos erros cometidos* - aprender a aprender e aprender a pensar; *Inadaptação na integração dos valores da cultura organizacional* - socialização. Com a resposta a este conjunto de questões pretendíamos conhecer se as dificuldades de inserção sentidas pelos jovens se podiam relacionar com a falta de desenvolvimento de competências-chave.

A terceira parte, englobava um conjunto de seis questões relacionadas com a formação inicial. Com estas questões pretendíamos perceber se as dificuldades de inserção sócio-profissional dos jovens tinham alguma relação com deficiências da formação promovida pela escola.

A *questão 11* era constituída por 8 questões fechadas e uma aberta. A última questão era aberta para permitir aos jovens clarificar algum aspecto significativo não previsto nas questões anteriores. Com esta questão, pretendíamos compreender que representações tinham os jovens da inserção sócio-profissional e, em que termos esta podia influenciar a construção e desenvolvimento do projecto pessoal e profissional.

A partir do conhecimento obtido através das respostas a este conjunto de questões e da inter-relação entre as competências tidas pelos jovens como desejáveis, as valorizadas pelos

empregadores e as promovidas pela escola estabelecemos algumas inferências e conclusões que nos permitiram formular recomendações para investigações futuras.

4.3 - Inquérito por Entrevista

Ao enquadrarmos o nosso estudo numa perspectiva qualitativa de carácter compreensivo, não podemos deixar de privilegiar o inquérito por entrevista enquanto instrumento heurístico capaz de nos fazer compreender a realidade, pois como refere Oliveira (1997) *“esta não é constituída por uma só perspectiva, mas é um “puzzle” de perspectivas»* (p.95), as quais nos ajudam a construir um saber mais rico e mais próximo da realidade que pretendemos compreender.

A realização do inquérito por entrevista visava a obtenção de elementos que nos permitissem explicitar, confirmar ou confrontar a leitura dos resultados das opiniões expressas nos inquéritos por questionário. A análise dos resultados ajudou-nos a formular inferências e conclusões relativas ao modo como os participantes no estudo desenvolviam e promoviam um conjunto de competências-chave, com vista a facilitar a inserção sócio-profissional.

Em resumo, o conhecimento das competências tidas pelos jovens como desejáveis, as promovidas pela escola e as valorizadas pelos empregadores, ajudou-nos a perceber qual o papel e a intervenção dos participantes no processo de educação/formação e de inserção sócio-profissional.

Tendo como referência Ghiglione e Matalon (1993) optámos pela entrevista semi-directiva como sendo a forma mais *“adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido”* (p.97). A nossa opção afigurou-se-nos como a mais adequada, pois como refere, Alves (1997) este tipo de instrumento *“permite que os discursos dos diferentes entrevistados tenham um grau mínimo de comparabilidade, não lhes retirando, porém, totalmente a liberdade na organização do seu discurso”* (p.80).

Esta opção metodológica permitiu-nos conhecer e confrontar atitudes pessoais, profissionais, vivências de alunos em formação inicial e jovens em processo de inserção sócio-profissional, com a opinião de outros intervenientes envolvidos no processo de educação/formação e de inserção, como professores, formadores e um responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos de uma empresa do sector de transportes rodoviário de mercadorias.

Para a realização dos inquérito por entrevista, tivemos em conta o seu carácter interpessoal, procurámos usar uma linguagem que fosse familiar aos inquiridos, mantendo, ao mesmo tempo, neutralidade (Merriam, 1991) face às suas opiniões e conhecimentos, às suas

hesitações ou silêncios, vendo mesmo nestes, como sugere Bogdan e Biklen (1994) “*a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos*” (p.136).

Sendo o inquérito por entrevista um processo de recolha de informação de carácter intensivo e de aprofundamento das questões, procurámos, para o efeito, criar um ambiente propício a que estas fossem tidas, como referem Ghiglione e Matalon (1993), mais como “*uma conversa com um objectivo*” (p.70). Para Bogdan e Biklen (1994) o fim dos inquéritos por entrevista é a obtenção de informações, onde o mais importante de tudo é procurarmos aprender com aquilo que ouvimos. O carácter aberto que imprimimos às questões formuladas teve como princípio orientador ir ao encontro deste objectivo, de modo a esclarecer e compreender as questões relativas à problemática em estudo.

Conforme recomenda Pourtois e Desmet (1988), citados por Lessard *et al* (1990), a nossa intervenção limitou-se interferir apenas no sentido de avivar as ideias, referir pistas e exemplos, sempre que se revelou oportuna a nossa intervenção como elemento regulador, conferindo-lhes espaço e tempo para organizarem as ideias e o discurso.

A exploração dos aspectos acima referidos traduziu-se na construção dos respectivos guiões dos inquéritos por entrevista. Apesar de pequenas especificidades características de cada inquérito por entrevista (cf. Anexo B) os guiões assentaram, fundamentalmente, em três linhas orientadoras: a Escola Profissional enquanto modelo de formação profissional; o desenvolvimento de competências-chave e o processo de inserção sócio-profissional e a importância da inserção sócio-profissional na construção do projecto pessoal e profissional.

4.3.1 - Procedimentos

A realização dos inquéritos por entrevista obedeceu ao estabelecimento de um conjunto de procedimentos éticos e deontológicos de modo a garantir, a preservação da identidade e a confidencialidade dos participantes e a confidencialidade dos dados.

A opção pela realização do inquérito por entrevista inseriu-se numa perspectiva de complementaridade, cujo objectivo foi aprofundar e compreender a leitura dos resultados da administração dos inquéritos por questionário aos alunos em processo de educação/formação inicial e aos jovens em processo de inserção sócio-profissional, de modo a conhecermos as realidades mais evidentes de cada processo.

Além dos aspectos acima referidos, o inquérito por entrevista a um professor, a um formador e a um responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos foi entendida numa óptica de clarificação e aferição da leitura e análise dos inquéritos por entrevista aos alunos em processo de educação/formação inicial e aos jovens em processo de inserção sócio-

profissional respectivamente. O inquérito por entrevista ao responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos permitiu-nos, ainda, conhecer o envolvimento e as perspectivas de cooperação do empregador, face à realidade complexa que envolve os processos de educação/formação e de inserção sócio-profissional dos jovens no mundo do trabalho.

Os inquéritos por entrevista tiveram lugar depois de acordados o dia, hora e local, bem como a confirmação da respectiva permissão para a gravação em suporte áudio. Os inquéritos por entrevista iniciaram-se com uma conversa prévia de enquadramento e de esclarecimento acerca da problemática em estudo. Esta abordagem inicial serviu, igualmente, para criar um clima favorável de descontração entre entrevistador e entrevistado, de modo a interferir o menos possível na elaboração do discurso destes e a permitir que a interacção e explicitação das realidades vividas se pudesse traduzir da forma o mais explícita possível através das ideias expressas pelos inquiridos. Conscientes desta realidade tentámos promover, tanto quanto possível, um clima de informalidade e de equidade de modo a favorecer a espontaneidade dos discursos dos inquiridos.

Com base na leitura dos resultados dos inquéritos por questionário previamente administrado aos alunos em processo de educação/formação inicial e aos jovens em processo de inserção sócio-profissional e na reflexão em torno dos mesmos, elaborámos os respectivos guiões do inquérito por entrevista (Anexo B) e formulámos os respectivos objectivos.

4.3.2 - Escolha dos Entrevistados

A escolha dos entrevistados mereceu da nossa parte uma preocupação efectiva, dado pretendermos obter dados relevantes para o estudo. Foram escolhidas pessoas que se pensavam ser representativas do grupo a que pertenciam, pelo que nos poderiam fornecer uma perspectiva geral das opiniões desse grupo. A preocupação colocada na escolha dos entrevistados teve como pressuposto que estes eram elementos de referência e, como tal, podiam contribuir para o esclarecimento e compreensão da problemática em estudo.

Foram entrevistados três alunos em processo de educação/formação inicial. O facto dos alunos serem, maioritariamente, do sexo masculino, conduziu-nos a seleccionar um elemento do sexo masculino da turma A e um elemento do sexo masculino da turma B. Contudo, não quisemos deixar de conhecer a opinião dos elementos do sexo feminino relativas à problemática em estudo. Assim, seleccionámos um elemento do sexo feminino pertencente à turma B. A escolha do segundo elemento da turma B resultou deste se ter

evidenciado um elemento receptivo e sensível à problemática em estudo durante os contactos informais e durante a administração do inquérito por questionário.

Entrevistámos, igualmente, três jovens em processo de inserção sócio-profissional com dois anos de experiência profissional. A análise de conteúdo destes instrumentos permitiram-nos esclarecer e compreender de forma interactiva as experiências dos entrevistados relativamente à realidade complexa que envolve o processo de inserção sócio-profissional. Por questões de facilidade de contactos e disponibilidade temporal, seleccionamos dois elementos do sexo feminino que exerciam a actividade profissional em empresas diferentes, mas associadas ao mesmo grupo económico e um elemento do sexo masculino que exercia a actividade profissional noutra grande empresa do sector de transportes rodoviário de mercadorias.

O inquérito por entrevista aos professores/formadores permitiu-nos confrontar perspectivas e práticas pedagógicas diferentes promovidas por estes, no sentido de desenvolver nos alunos um conjunto diversificado de competências que os prepare para a transição da escola para o mundo do trabalho e para o desempenho da actividade profissional. Por ser importante o confronto de opiniões, seleccionámos dois professores/formadores com formações e práticas diferentes. Com efeito, escolhemos um professor com formação e prática pedagógica, simultaneamente envolvido em actividades formativas no sector dos transportes e um formador com experiência profissional no sector dos transportes, mas sem formação pedagógica.

O inquérito por entrevista ao responsável pela formação e selecção de recursos humanos, de um grande grupo económico de empresas do sector de transportes rodoviário de mercadorias, teve por objectivo confrontar e aferir os dados resultantes da leitura do inquérito por entrevista e por questionário administrado aos jovens em processo de inserção sócio-profissional.

A transcrição integral das entrevistas foi dada a conhecer aos entrevistados, de modo a que estes pudessem acrescentar ou sugerir eventuais correcções ao seu discurso.

O estabelecimento de categorias de análise dos inquéritos por entrevista será tratado conjuntamente com os resultados das mesmas.

4.3.3 - Descrição da Entrevista a Alunos em Processo de Educação/Formação Inicial

Conforme se especificou no desenvolvimento teórico dos inquéritos por entrevista, de acordo com a primeira linha orientadora, procurámos equacionar as motivações e expectativas dos *porquês* da escolha do modelo de educação/formação e das razões do insucesso escolar.

Tentámos perceber, igualmente, *quais* as expectativas proporcionadas pelo curso face à concretização dos projectos pessoais e profissionais. Assim, formulámos as seguintes questões:

Do teu conhecimento do ensino regular, que razões te levaram a escolher o modelo de formação profissional das Escolas Profissionais para o prosseguimento dos teus estudos?; Na tua opinião, que motivos podem estar na origem do índice elevado de retenções que se verifica, nos teus colegas de curso, no 3º ciclo e no ensino secundário?; Consideras que o curso apresenta um carácter essencialmente técnico específico do sector dos transportes ou é mais geral?; Na tua opinião devia de haver um equilíbrio diferente entre as componentes teóricas e as práticas? Podes explicitar a tua opinião?; Na tua perspectiva consideras que, globalmente, o curso se adapta à tua maneira de ser? Porquê? Estás satisfeito(a)?; Tendo em vista a concretização dos teus projectos pessoais e profissionais, que aspectos do desenvolvimento do teu curso gostarias de referir como os que mais te agradaram?; Que aspectos consideras foram mais negativos ou menos desenvolvidos ao longo do teu curso?

Na segunda linha orientadora tentámos compreender *como* é que a escola promoveu o desenvolvimento nos alunos de competências-chave e *o quê*, isto é, que competências-chave promoveu como facilitadoras da futura inserção sócio-profissional dos alunos. Assim, colocámos as seguintes questões:

Na tua perspectiva, quais as competências-chave que este modelo de formação profissional te ajudou a desenvolver em ti próprio?; Consideras que as competências que desenvolveste são mais fruto do teu próprio esforço ou são resultantes do modelo de formação profissional? Podes explicar melhor a tua opinião?; Quais os métodos e técnicas utilizados pelos professores que consideras contribuíram para o desenvolvimento das tuas competências?; Que outros métodos e técnicas de aprendizagem sugeres deviam ser implementados pelos professores? Dá exemplos.; Não consideras importante a apresentação e discussão de trabalhos na turma, a participação dos alunos na escolha de temas e processos de desenvolvimento de trabalhos, a formação de clubes, as visitas de estudo ...? Podes explicitar melhor a tua opinião?; Os alunos costumam sugerir propostas de temas, de trabalhos ...? Qual é a receptividade por parte dos professores?.

Quanto à terceira linha orientadora procurámos compreender os *porquês* da importância do diploma de certificação profissional e das competências-chave na inserção sócio-profissional, bem como da importância inserção sócio-profissional na construção dos

projectos pessoais e profissionais, isto é, as expectativas face ao futuro. Para tal colocámos as seguintes questões:

Que importância atribuis à possibilidade de seres portador de um diploma de certificação profissional?; A obtenção do diploma representou de alguma maneira um motivo determinante para teres optado por este modelo de formação?; Em que termos o diploma pode facilitar a tua inserção sócio-profissional; Consideras que este pode ser uma garantia de emprego? E para a mobilidade transnacional?; Como explicas que cada vez mais alunos do teu curso não realizem a PAP?; Consideras que o crescimento do número de alunos não certificados pode ser desprestigiante para o curso? Porquê?; Face à tua futura inserção sócio-profissional, que importância representa o desenvolvimento de competências-chave promovidas pela escola?; Como reages às permanentes mudanças tecnológicas e organizacionais que se operam no mundo do trabalho? Podes explicar porquê?; Na tua opinião, existe alguma relação entre estas mudanças e a preocupação da escola em promover o desenvolvimento de competências-chave?; Consideras importante a escola promover nos alunos o desenvolvimento de competências relações interpessoais?; Que importância atribuis a estas competências? Porquê?; E socialização? Que importância atribuis a estas competências? Porquê?; Terminado o curso, quais são os teus projectos a curto/médio prazo?; Pretendes prosseguir estudos superiores? Podes explicar os motivos da tua decisão?; O curso superior escolhido tem alguma relação com o curso que estás a frequentar? Se não, porquê?

A leitura e interpretação dos resultados deste inquérito por entrevista permitiram-nos, através da análise de conteúdo, retirar inferências e formular algumas conclusões relativas à problemática em estudo.

4.3.4 - Descrição da Entrevista a Professores/Formadores de Escola Profissional

Relativamente ao que se descreveu no desenvolvimento teórico do inquérito por entrevista, de acordo com a primeira linha orientadora, procurámos recolher elementos, que nos permitissem confrontar as perspectivas dos professores/formadores face às motivações e expectativas dos alunos.

Quanto aos *porquês*, para além do abordado no inquérito por entrevista aos alunos, tentámos explorar a relação da escolha do modelo das EP, da relação deste com o percurso escolar e do valor simbólico atribuído ao diploma de certificação profissional enquanto possível factor promotor de projectos pessoais e profissionais. Procurámos identificar *o quê*, isto é, o tipo de competências mais valorizadas pelos professores/formadores e os métodos e técnicas de aprendizagem promovidos com vista ao desenvolvimento nos alunos das

competências-chave tidas como facilitadoras da inserção sócio-profissional. Assim, formulámos as seguintes questões:

Para além das questões colocadas aos alunos relacionadas com as razões e a influência do diploma na escolha do modelo das EPs e a influência dos métodos e técnicas de aprendizagem no desenvolvimento das competências-chave, foram formuladas as seguintes questões:

Considera que existe alguma relação entre o insucesso escolar dos alunos e a escolha por parte destes do modelo de educação/formação das Escolas Profissionais; Tendo em vista a preparação dos jovens para a vida e para o mundo do trabalho, em seu entender, quais são as competências-chave que a escola deve promover? Porquê?; Em termos do desenvolvimento nos alunos de competências-chave que méritos vê (nas práticas pedagógicas que privilegiou) nessas práticas?; Tendo em vista o desenvolvimento dos alunos, que outros métodos e técnicas de aprendizagem sugere que a escola pode promover?.

A estruturação da segunda linha orientadora teve como objectivo compreendermos o *como*, isto é, para além dos aspectos explorados no inquérito por entrevista aos alunos tentámos compreender a importância que os inquiridos atribuíam ao desenvolvimento das competências-chave face à inserção sócio-profissional dos jovens.

Para além das questões já formuladas aos alunos relacionadas com o desenvolvimento de competências-chave como elemento facilitador do processo de inserção sócio-profissional, da importância das competências relações interpessoais e socialização e da relevância do diploma de certificação profissional no processo de inserção sócio-profissional, formulámos as seguintes questões:

Acha que os alunos consideram estas competências importantes?; Mas na sua opinião, considera que são importantes para a sua inserção sócio-profissional. Em que termos?; ... e em relação à construção do projecto pessoal?; Do ponto de vista da inserção sócio-profissional dos jovens, considera que o desenvolvimento de competências-chave deve ter como horizonte apenas o sector de actividades para o qual o curso se encontra vocacionado? Pode explicitar porquê?

Na terceira linha orientadora, tentámos explorar os *porquês* aflorados no inquérito por entrevista aos alunos, de modo a aferir os resultados destas e do inquérito por questionário administrado aos mesmos com o inquérito por entrevista aos professores/formadores. Nesta linha orientadora, para além das questões já formuladas aos alunos relacionadas com a

influência das mudanças tecnológicas e organizacionais e o desenvolvimento das competências-chave, foram colocadas as seguintes questões:

Tendo em conta os desafios emergentes da sociedade actual: Como é que a escola pode ajudar os alunos a construir os seus projectos pessoais e profissionais?; Considera que a escola se tem empenhado no sentido de preparar os alunos para os desafios que a vida e o mundo do trabalho lhes coloca?; ... seja pelos métodos e práticas?; ... ou pela articulação e cooperação que promove junto das empresas do sector; Considera que os alunos têm consciência das permanentes mudanças tecnológicas e organizacionais que se passam no mundo do trabalho?.

Em nosso entender, é a conjugação de vários tipos de questões que nos pode ajudar a obter elementos capazes de esclarecer e confrontar as perspectivas dos professores/formadores face às opiniões expressas pelos alunos.

4.3.5 - Descrição da Entrevista a Jovens em Processo de Inserção Sócio-profissional

Com base nas questões emergentes das linhas orientadoras, explicitadas no enquadramento teórico do inquérito por entrevista e na reflexão da leitura dos resultados da administração do inquérito por questionário, elaborámos um guião do inquérito por entrevista, suficientemente aberto, tendo em conta a população alvo (cf. anexo B) e os respectivos objectivos.

De acordo com a primeira linha orientadora, procurámos aferir e complementar as opiniões expressas relativamente aos *porquês* da influência do insucesso escolar, das expectativas e das motivações que conduziram à escolha do modelo de formação profissional das EPs. Tentámos conhecer as representações atribuídas ao diploma de certificação profissional e perceber a sua importância como factor de mobilidade e de empregabilidade. Foi possível recolher elementos que nos permitiram, mais tarde, confrontar o tipo de competências tidas na opinião dos inquiridos com as valorizadas pelo empregador. Assim, colocámos as seguintes questões:

Que razões o levaram a escolher o modelo de formação profissional das Escolas Profissionais para o prosseguimento dos seus estudos?; O insucesso escolar teve alguma influência na sua tomada de decisão? Pode explicar porquê?; No seu curso o insucesso escolar teve especial significado no 1º e 2º ciclo do ensino básico. No curso actual incide sobre o 3º ciclo e o ensino secundário, ou seja, envolve a formação profissional. Na sua opinião, que motivos podem justificar esta realidade?; Na sua opinião, quais são os aspectos mais significativos da facilidade de acesso ao primeiro emprego dos técnicos de

transportes?; Com uma crise generalizada de desemprego, que razões justificam a existência de uma mobilidade de emprego acentuada nos técnicos de transportes?; No seu caso pessoal o que o leva ou pode levar a mudar de emprego?; Quais são as competências mais valorizadas pelos empregadores para o desempenho da sua actividade profissional? São diferentes de empresa para empresa? Porquê?); Em termos pessoais, o que representa para si o diploma de certificação profissional?; Acha que o diploma de certificação profissional pode facilitar a inserção sócio-profissional? Como?; Considera que o diploma de certificação profissional é um elemento motivador da mobilidade de emprego?; Na sua perspectiva, o que significa para as organizações empresariais terem colaboradores portadores de certificação profissional?; Na sua opinião, os empregadores reconhecem a certificação profissional dos seus colaboradores? Se sim, de que modo promovem esse reconhecimento?

Na segunda linha orientadora aprofundámos *o quê*, isto é, identificar e relacionar o tipo de competências tidas pelos jovens em inserção sócio-profissional como desejáveis e as valorizadas pelos empregadores, de modo a compreendermos a importância atribuída por ambos face à inserção sócio-profissional. As questões formuladas foram as seguintes:

Quais são as competências-chave que considera indispensáveis para o desempenho eficaz da sua actividade profissional?; Na sua opinião, as empresas dão mais importância às competências técnicas ou às competências-chave? Porquê?; Que importância atribui às competências relações interpessoais e socialização?; No seu dia a dia em que circunstâncias as mobiliza?; Do seu ponto de vista, que importância atribuem os empregadores a estas competências? De que modo o manifestam?; Considera que existem deficiências de formação inicial que têm dificultado o exercício da sua actividade profissional? Pode explicar porquê?; Acha que a formação devia ser mais diversificada? Porquê?; Considera que a formação recebida está adequada às realidades do mundo do trabalho? Pode explicar porquê?.

Na terceira linha orientadora, procurámos identificar e relacionar *como* é que as competências características do modelo *Taylorista* (técnicas) e as competências-chave são entendidas pelos jovens e pelos empregadores como facilitadoras da inserção sócio-profissional. Procurámos, igualmente, perceber *qual* a influência das representações da inserção sócio-profissional na construção dos projectos pessoais e profissionais. Assim, colocámos as seguintes questões:

Para facilitar a inserção sócio-profissional dos jovens, considera que as empresas promovem actividades formativas? No domínio das competências técnicas, ou no domínio das competências-chave?; Quais é que facilitam mais a inserção sócio-

profissional?; Em termos de facilitar a sua inserção sócio-profissional, numa área de serviços como é o sector dos transportes, que importância atribui às competências técnicas?; Na sua opinião, acha que os ambientes organizacionais fechados e formais facilitam ou dificultam a inserção sócio-profissional? Porquê?; Que importância atribui à falta de comunicação que caracteriza esses ambientes?; O que representa para si a inserção sócio-profissional, tendo em vista o desenvolvimento do seu projecto pessoal e profissional?; Para si a inserção sócio-profissional é considerada como um factor de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, ou como o cumprimento de uma actividade profissional que é uma fonte de rendimento económico? Pode explicar porquê?.

A abrangência das questões formuladas e o interesse despertado pelos entrevistados serviu, fundamentalmente, como fio condutor de uma conversa, sobre temas sobre os quais os jovens nunca tinham reflectido. Sempre que possível deixámos fluir as ideias para que o material recolhido permitisse confrontar as perspectivas dos jovens com as expressas pelos restantes participantes no estudo. O facto do clima em que decorreram os inquéritos por entrevista ser aberto e descontraído, não significou que não tivéssemos de retomar ideias e discursos poucos claros ou que suscitaram aspectos relevantes da problemática em estudo.

4.3.6 - Descrição da Entrevista ao Responsável pela Selecção e Recrutamento de RH

Conforme o especificado no desenvolvimento teórico do inquérito por entrevista, de acordo com a primeira linha orientadora procurámos compreender *qual* a percepção do empregador face ao diploma enquanto factor de empregabilidade e de mobilidade. Tentámos recolher elementos que nos permitissem confrontar a opinião do inquirido com a dos jovens em processo de inserção sócio-profissional, relativamente às competências valorizadas pelo inquirido e ao significado atribuído por este ao diploma de certificação profissional. Questionámos o entrevistado no sentido de perceber a cultura organizacional da empresa e, em sentido mais lato, a dinâmica do sector de transportes rodoviários de mercadorias. Na condução do inquérito por entrevista procurámos, igualmente, identificar *quais* as formas de cooperação entre a escola e as empresas.

Para além das questões colocadas aos jovens relativas ao significado atribuído pelos empregadores ao diploma de certificação profissional, formulámos as seguintes questões:

Quais são as fontes de recrutamento de recursos humanos a que a empresa recorre? Quais são os critérios de selecção?; Que importância atribui às Escolas Profissionais como fonte de recrutamento de recursos humanos?; O diploma de certificação profissional tem

alguma influência em termos de recrutamento dos recursos humanos?; Existe a ideia que as empresas do sector são responsáveis pelos índices elevados de alunos não qualificados. Qual o seu comentário?; As empresas não podiam ter um papel mais formativo? Incentivando, criando condições de formação, por exemplo?; Na sua opinião, quais são os aspectos mais significativos da facilidade e de dificuldade de acesso ao primeiro emprego dos técnicos de transportes?

De acordo com a segunda linha orientadora tentámos recolher elementos para aprofundar e compreender *o quê*, isto é, que relação estabelecer entre a opinião dos jovens em inserção relativamente à formação promovida pelo sistema de educação/formação e as solicitações do mundo do trabalho. O *porquê* da importância do modelo das EPs como factor de empregabilidade foi outro aspecto explorado para confrontar com a opinião expressa pelos jovens em inserção sócio-profissional. Tentámos, ainda, conhecer *quais* as actividades promovidas pela empresa com vista ao desenvolvimento nos jovens de competências-chave durante os estágios e no processo de inserção. De modo a perceber a cultura organizacional da empresa onde o entrevistado exercia a actividade profissional tentámos explorar *como* é que a empresa promovia as competências tidas pelos jovens como as menos valorizadas, promovidas e desejáveis (relações interpessoais e socialização) com vista a facilitar a inserção sócio-profissional.

Para além das questões já formuladas aos jovens acerca da importância atribuída pelos empregadores às competências relações interpessoais e socialização e do confronto com a adequação da formação promovida pela escola às realidades do mundo do trabalho, colocámos as seguintes questões:

Na sua opinião, as competências promovidas pelas Escolas Profissionais estão mais próximas das competências valorizadas pelas empresas? Porquê?; Durante os estágios, como é que a empresa promove o desenvolvimento das competências por si valorizadas? Durante os estágios como é que as empresas promovem o desenvolvimento das competências socialização entre os seus colaboradores?; Durante os estágios como é que as empresas promovem o desenvolvimento das competências relações interpessoais entre os seus colaboradores?.

Com vista a recolher elementos que nos permitissem aferir a opinião dos jovens em inserção, procurámos, de acordo com a terceira linha orientadora, identificar em que domínios a empresa promovia actividades facilitadoras da inserção sócio-profissional. Tentámos aprofundar *qual* a imagem que a empresa tinha face à educação/formação promovida pela escola com vista à inserção sócio-profissional dos jovens e, *como* a empresa corrigia

eventuais deficiências, em termos de competências valorizadas, decorrentes de deficiências do processo de educação/formação inicial. Questionámos, ainda, o entrevistado no sentido de identificar *o quê*, isto é, o tipo de competências entendidas pelo empregador como perturbadoras e facilitadoras da inserção sócio-profissional e os factores promotores da satisfação pessoal e profissional. Finalmente, tentámos perceber qual a opinião do entrevistado sobre a influência da cultura organizacional da empresa no processo de inserção sócio-profissional.

Para além das questões colocadas aos jovens relativas às actividades e ao tipo de competências promovidas pela empresa e tidas como facilitadoras da inserção sócio-profissional e, da importância desta como factor de desenvolvimento dos projectos pessoais e profissionais, formulámos as seguintes questões:

Se as Escolas Profissionais não promoverem nos alunos o desenvolvimento das competências-chave, considera que este facto contribui para dificultar a inserção sócio-profissional dos jovens? Porquê?; Como é que as empresas corrigem essas dificuldades?; O que falta à escola para formar recursos adequados ao mercado de trabalho?; Acha que a escola só se deve preocupar com a formação para o mercado do trabalho?; Que papéis podem desempenhar as empresas durante a formação inicial para ajudar os jovens a superar as dificuldades de inserção sócio-profissional?; Na sua opinião, de que modo a cultura organizacional das empresas pode influenciar a inserção sócio-profissional dos jovens?; Que importância atribui à falta de comunicação que caracteriza os ambientes formais e fechados?; De que forma é que a empresa incentiva a participação dos seus colaboradores na resolução de problemas, na tomada de decisões?; Na sua perspectiva, o que representa para os colaboradores a participação na empresa? De que modo a participação na empresa contribui para o desenvolvimento dos projectos pessoais e profissionais dos colaboradores da empresa?.

A análise da leitura destes inquéritos por entrevista permitiu-nos extrair algumas inferências e formular conclusões com vista à compreensão da problemática em estudo.

5 - Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados com vista à análise dos resultados, à formulação de inferências e conclusões foi desenvolvido de acordo com o tipo de questões, as necessidades e os instrumentos metodológicos. Assim, as questões fechadas dos inquéritos por questionário foram tratadas segundo o processo de frequências e percentagens. Quanto às questões abertas seguimos as orientações teóricas decorrentes da análise de conteúdo, quer na análise dos

inquiridos por entrevista, quer no tratamento das questões abertas dos inquiridos por questionário.

As categorias por nós definidas para tratamento dos dados com vista à análise dos resultados apresentam algumas diferenças de instrumento para instrumento.

5.1 - Análise de Conteúdo

O desenvolvimento eminentemente qualitativo que imprimimos ao nosso estudo conduziu a que a construção dos inquiridos por entrevista realizados se pautassem por aquilo que Birdan (1977) designa por *“função heurística”* (p.30) como fonte exploratória e enriquecedora da problemática em estudo e da *“administração da prova”* (Ibid.). Lessard *et al.* (1990) referem termos semelhantes *“contexto de descoberta”* e *“contexto de prova”* (p.95) como princípios que devem orientar as metodologias qualitativas. Estes princípios permitiram-nos confrontar e aferir os discursos dos diferentes participantes no estudo.

Autores como Poupart (1981), Werner e Schœlcher (1987), Lessard *et al.* (1990) defendem que a investigação não pode assentar em categorias ou variáveis pré-definidas. Evertson and Green (1986), referidos por Lessard *et al.* (1990), admitem que podia aceitar-se tal princípio, mas apenas em situações determinadas. De uma forma mais categórica Van der Maren (s.d.), citado por Lessard *et al.* (1990), considera que a *“investigação no campo da educação só dificilmente é verificada”* (p.98) o que a ser tida em conta inviabilizava a nossa tarefa.

De acordo com o estudo desenvolvido por Ghiglione e Matalon (1990) apesar do contributo dos autores referidos por estes e dos referidos por Lessard *et al.* (1990) e do impulso dado por Moscovici e Pecheux (1975), parece estar-se, ainda, longe de alcançar um consenso, quer em termos metodológicos, quer em termos teóricos sobre a importância da análise de conteúdo na investigação qualitativa. Contudo, segundo Ghiglione e Matalon (1990) parece existir uma grande margem de manobra para o investigador desenvolver o seu estudo, o qual *“depende, quer do quadro conceptual no qual o investigador trabalha, quer daquilo que ele pretende fazer do resultado do seu trabalho”* (p.185). Esta perspectiva mais heurística permite-nos, efectivamente, concretizar a nossa investigação.

Birdan (1977) defende que a análise de conteúdo visa *“ultrapassar as incertezas”* e o *“enriquecimento da leitura”* (p.29). A concretização destas questões parece ter como objectivo suscitar a reflexão do investigador no sentido de aferir se as mensagens verbalizadas correspondem às suas inferências e se estas podem ser generalizadas e se as interrogações sobre os conteúdos que possam conduzir à inferência de aspectos não explícitos ou

subjacentes são passíveis de interpretações novas para a problemática em estudo. A relevância destas questões parece-nos pertinente, pois devemos estar conscientes que a resultante da confrontalidade entre entrevistado e entrevistador deve ser tida em conta na fase de interpretação dos resultados, pois segundo Alves (1997) “*nunca se obtém um conhecimento total, mas sim um conhecimento limitado e condicionado*” (p.83) das mensagens expressas pelos inquiridos.

Segundo Birdan (1977) a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases. A primeira traduz-se numa análise superficial do material a analisar, “*leitura flutuante*” (p.96), a segunda por “*exploração do material*” (p.132) e a terceira pelo “*tratamento e interpretação dos dados*” (Ibid.) de modo a obtermos os resultados desejados.

A primeira fase, permitiu-nos identificar os temas mais pertinentes do discurso dos entrevistados para organização das grelhas de análise e o estabelecimento das respectivas categorias. Na segunda, procurámos organizar a informação de acordo com as grelhas de análise elaboradas, escolher excertos dos discursos que nos pareceriam mais significativos e capazes de contribuir para a compreensão do problema em estudo. A terceira fase implicou uma leitura e re-leitura persistente dos conteúdos das grelhas com vista à interpretação dos diferentes aspectos da problemática.

Como método de análise optámos pela atribuição de categorias (Birdan, 1977) conjugado com as perspectivas de Bodgan e Biklen (1994) quando referem que “*as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos*” (p.124²²¹). A atribuição de categorias visa, portanto, facilitar a leitura e interpretação das mensagens expressas pelos entrevistados com vista à formulação de inferências, conclusões e recomendações.

Quanto ao tratamento dos dados quantitativos decorrentes dos inquéritos por questionário aos alunos e aos jovens em inserção sócio-profissional, por ser uma amostra de pequenas dimensões, procedemos apenas ao tratamento através de dados das frequências e percentagens.

Nota Conclusiva

O estudo dos autores que se têm dedicado ao estudo de caso, como metodologia adequada à compreensão holística e sistémica de estudos, que envolvem diversos instrumentos de recolha e análise de dados parece dar resposta à nossa problemática.

A leitura, a interpretação e o cruzamento de resultados das opiniões dos diferentes actores envolvidos na nossa investigação, por terem vivências em contextos e realidades

diferentes vão permitir-nos retirar inferências, conclusões ou formular recomendações, o que se enquadra no espírito e objectivos do estudo de caso.

Como qualquer opção metodológica não significa que o estudo de caso não envolva o risco de críticas. Como verificámos os autores nem sempre estão de acordo, metodologicamente tem limitações, mas também potencialidades, os quais são capazes de nos ajudar a compreender e a superar dificuldades inerentes ao desenvolvimento da nossa investigação.

As competências-chave seleccionadas para o estudo foram descritas e enquadradas teoricamente.

Explicitaram-se o processo de construção dos instrumentos metodológicos, os seus objectivos e os procedimentos da sua administração.

A escolha dos inquiridos, considerados por nós como relevantes para o estudo, visou concretizar e responder à unidade de análise, às questões de investigação e à compreensão da problemática subjacente ao problema em estudo.

Explicitámos o método de tratamento dos dados com vista à análise dos resultados de modo a formular as inferências, as conclusões e as recomendações.

CAPÍTULO VI - RESULTADOS

Nota Introdutória

Neste capítulo procedemos ao tratamento dos dados à leitura e interpretação dos resultados.

Numa primeira fase, procedemos à leitura e interpretação dos resultados por instrumento. Para facilitar a formulação de inferências, conclusões e recomendações decidimos colocar em confronto dois grupos “espelho”. O primeiro constituído pelos resultados do inquérito por questionário e inquéritos por entrevista aos alunos em processo de formação inicial e inquérito por entrevista aos professores/formadores. O segundo constituído pelos resultados do inquérito por questionário e inquéritos por entrevista aos jovens em processo de inserção sócio-profissional e inquérito por entrevista a responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos. Do cruzamento dos resultados de cada grupo elaborámos as respectivas sínteses, as quais nos permitiram conhecer os consensos, as divergências, as contradições e os aspectos complementares entre os diferentes grupos participantes no estudo.

O tratamento dos dados com vista à obtenção de resultados foi desenvolvido de acordo com o especificado na metodologia. Segue-se a apresentação dos resultados segundo a ordem dos grupos acima referidos.

1 - Inquérito por Questionário aos Alunos em Formação Inicial

1.1 - Caracterização dos Grupos em Processo de Formação Inicial

O inquérito por questionário Q1 foi administrado a 22 alunos em formação inicial constituídos em dois grupos definidos na metodologia por turma A (10 alunos) e B (12 alunos).

Quadro VI.I - Idades e Género dos Alunos em Formação Inicial

	Idades					Sexo		Média de idades	Moda
	18	19	20	21	22	M	F		
Turma A	5	1	2	1	1	8	2	19,2 anos	18 anos
Turma B	4	1	3	3	1	10	2	19,7 anos	18 anos

Os alunos dos grupos em estudo exibiam uma dispersão de idades apresentando uma amplitude de 5 anos. Apesar da moda nas duas turmas ser de 18 anos, isto é, dentro dos limites de idade convencional de frequência do 12º ano, a média das idades dos dois grupo

era 19,5 anos. Este facto pareceu-nos resultar, em grande parte, do insucesso escolar associado a alguns percursos escolares e pessoais conturbados, onde se incluía a interrupção de estudos.

O facto dos grupos serem, maioritariamente, (quadro VI.I) constituídos por indivíduos do sexo masculino (81,8%) pareceu-nos resultar do estereótipo que os cursos “técnicos” se afiguravam como mais vocacionados para indivíduos do sexo masculino.

1.2 - Percurso Educativo

A leitura dos dados das respostas à *questão 2.1* permitiu-nos verificar que dezoito alunos (81,8%) iniciaram o curso profissional com o 9º ano de escolaridade. Contudo, na turma A, dois alunos entraram com o 10º ano e um com o 11º ano, enquanto que na turma B apenas um aluno entrou para o curso com o 10º ano (quadro VI. XXVI anexo C).

O insucesso escolar (*questão 2.2*), analisado segundo o número de anos de retenção, permitiu-nos verificar que dos 22 alunos da população em estudo, 21 alunos (100% na turma A e 91,7% na turma B) conheceram o insucesso escolar. Os dados referidos no quadro seguinte¹ permitem-nos conhecer o número de retenções ao longo do percurso escolar dos alunos da turma A e B.

Quadro VI.II - Insucesso Escolar por Ciclos – Alunos em Formação Inicial

N. de Ensino	Turma A					Turma B				
	1 vez	2 vezes	3 vezes	Total		1 vez	2 vezes	3 vezes	Total	
				f	%				f	%
1º Ciclo	1	0	0	1	10,0	3	0	0	3	25,0
2º Ciclo	2	0	0	2	20,0	1	0	0	1	8,3
3º Ciclo	6	0	0	6	60,0	4	4	0	8	66,7
Secundário	6	2	0	8	80,0	1	2	1	4	33,3

O insucesso no ensino básico e no ensino secundário era comum às duas turmas. Verificámos que, no 3º ciclo, os índices de insucesso dos alunos da turma B eram superiores aos da turma A. No ensino secundário verificámos que os índices de insucesso dos alunos da turma A eram superiores aos da turma B. Relativamente ao 1º ciclo enquanto o insucesso da turma B era superior ao da turma A, no 2º ciclo a situação era inversa.

¹ Nos quadros aparecem sombreados os valores iguais ou superiores a 50,0%. As percentagens foram calculadas com base no facto de cada retenção corresponder a um aluno

Face aos resultados procurámos conhecer a perspectiva dos alunos relativamente a este aspecto. Assim, promovemos diversos contactos informais com os alunos das duas turmas. Com efeito, para os alunos, as razões de insucesso eram diferentes para o 3º ciclo e para o ensino secundário. As razões de insucesso no 3º ciclo prendiam-se com a idade crítica da adolescência, desmotivação e razões a esta associadas como: o excesso de faltas, a apatia e a falta de apoio dos professores. Quanto ao ensino secundário, o insucesso relacionava-se com dificuldades de escolha da área de estudo, bem como a frequência de áreas de estudos que não gostavam, decorrendo daqui uma falta de integração a que se aliava a desmotivação.

Quanto à interrupção de estudos (*questão 2.3*) verificámos que na turma A havia apenas um aluno que interrompeu os estudos por um período até um ano em que esteve a trabalhar. Este aspecto tinha mais relevo na turma B já que dos cinco alunos que interromperam os estudos três se reportavam a um período até um ano e dois a períodos superiores a dois anos. Durante o período de interrupção de estudos (*questão 2.4*), os alunos referiram ter desenvolvido uma actividade profissional ou frequentaram cursos de formação profissional de modo a valorizarem assim, as suas competências pessoais e profissionais (quadro VI.XXVII, anexo C).

1.3 - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional

Os dados recolhidos (*questão 3*) sobre as razões de escolha do modelo de educação/formação das EPs permitiram-nos estabelecer o quadro seguinte.

Quadro VI.III - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional - Alunos em Formação Inicial

Categorias	Turma A		Turma B		Totais	
	f	%	f	%	f	%
Desejava obter uma certificação profissional	9	90,0	10	45,5	19	86,4
Queria sentir-me mais preparado para a minha futura vida prof.	8	80,0	10	45,5	18	81,8
Outras	8	80,0	5	22,7	13	59,1
Não gostava das matérias que aprendia nos cursos gerais	3	30,0	4	18,2	7	31,8
A equipa de orientação aconselhou-me	1	10,0	3	13,6	4	18,2
Os meus pais quiseram	0	0,0	3	13,6	3	13,6
Ganhava dinheiro mais depressa	0	0,0	1	4,5	1	3,1
Tinha reprovado muitas vezes	1	10,0	0	0,0	1	3,1
Tinha irmãos ou amigos na escola	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Da leitura do quadro anterior verificámos que se destacavam três razões fortes para a escolha do curso das EPs: i) o desejo de obter uma certificação profissional; ii) garantir uma melhor preparação para a vida profissional futura; iii) não gostarem das matérias que aprendiam nos cursos gerais. Quanto à questão aberta, “Outras”, as respostas eram dispersas e pouco conclusivas, dividindo-se, essencialmente, pelas razões relacionadas com: i) a não existência de provas globais; ii) o relacionamento do curso com a área de negócios de familiares; iii) a maior facilidade em tirarem o 12º ano; iv) o acesso mais rápido ao mundo do trabalho; v) a curiosidade.

De acordo com os resultados pareceu-nos não existir qualquer relação entre os índices de insucesso escolar elevados nos cursos gerais e as razões de escolha do modelo de educação/formação das EPs, já que apenas um aluno referiu que escolheu este modelo por motivos de insucesso escolar (A1). Contudo, colocámos como hipótese a existência de razões relacionadas com o insucesso escolar, já que quatro alunos referiram aspectos como: “*para fugir às provas globais*” (A1, A3, A6) ou “*porque não tinha provas globais*” (A5).

Através de contactos informais posteriores com os inquiridos, foi perceptível, e como tal pudemos inferir, que na sua globalidade, os alunos desejavam inserir-se rapidamente no mundo do trabalho. Este aspecto podia estar relacionado com a primeira e a segunda razão de escolha do modelo de educação/formação, isto é, o obterem a certificação profissional (86,4%) e quererem sentir-se mais preparados para a vida profissional futura (81,8%) como é expresso no quadro anterior. Tal significava, que os alunos tinham a percepção da perspectiva dos empregadores quanto à importância de recursos humanos qualificados. Pareceu-nos não estar enraizada nos alunos a ideia de prosseguimento de estudos. Este facto foi por nós, posteriormente, confirmado pela análise de documentos oficiais emanados pela direcção da Escola. Dos alunos dos dois cursos anteriores que concluíram a formação inicial nenhum prosseguiu estudos superiores.

A não obtenção de certificação que se verificava nos anos anteriores pareceu-nos ser contraditória com a opinião expressa por estes alunos, pois 86,4% referia o desejo de obter uma certificação profissional como razão principal da escolha deste modelo de formação (quadro anterior). Dado que os alunos desejavam obter uma certificação profissional, apesar das competências serem, em determinadas organizações, mais valorizadas do que a certificação formal, seria necessário esclarecer os jovens acerca da actual crise sócio-económica e da importância da certificação profissional para algumas organizações. Importa, igualmente, equacionar as vantagens que a obtenção do diploma de certificação profissional pode proporcionar em termos da mobilidade profissional nacional e transnacional.

1.4 - Importância da Escola Promover o Desenvolvimento de Competências-chave

Foi reconhecida unanimemente a importância da escola promover nos alunos o desenvolvimento de competências-chave (*questão 4.1*).

De modo a conhecermos a percepção dos alunos quanto às razões porque consideravam importante a escola desenvolver as competências-chave, com base nos dados obtidos nas respostas à *questão 4.2* elaborámos o quadro seguinte.

Quadro VI.IV - Importância da Escola Promover o Desenv. de Competências-chave - Alunos em Formação Inicial

Categorias	Turma A		Turma B		Total	
	f	%	f	%	f	%
Prepara-me para enfrentar as realidades do mundo do trabalho	9	90,0	9	75,0	18	81,8
Facilita a minha integração social e profissional no mundo do trabalho	7	70,0	8	66,7	15	68,2
Vai ajudar-me no processo de transição da escola para o mundo do trabalho	6	60,0	8	66,7	14	63,6
Melhora as minhas competências pessoais e profissionais	5	50,0	6	50,0	11	50,0
Permite adaptar-me mais facilmente às mudanças tecnológicas	3	30,0	5	41,7	8	36,4

As razões mais evidentes que se prendiam com a importância da escola promover o desenvolvimento de competências-chave eram semelhantes nas duas turmas. Independente dos valores encontrados, a hierarquização da importância dos aspectos referidos mantinha-se.

A competência menos valorizada pelos alunos parece ser a adaptação às mudanças tecnológicas. Este resultado poderia significar que, ou os alunos já tinham uma visão clara que o mundo que os rodeava estava em permanente mudança, isto é, fazia parte intrínseca das suas vivências pessoais e dos percursos de vida, ou pelo contrário, não tinham consciência das mudanças que se operavam na sociedade.

A análise dos resultados suscitou-nos a emergência de duas questões fundamentais que importa reter. Para os alunos, a importância da escola desenvolver competências-chave parecia estar associada às preocupações com o desempenho da actividade profissional e a futura inserção sócio-profissional. Em nosso entender, a primeira preocupação emergia da associação das respostas 1 e 4 referidas, no quadro anterior e a segunda das respostas 2 e 3.

1.5 - Competências-chave Desejáveis pelos Alunos

Os dados obtidos pelas respostas à *questão 5*, permitiram-nos conhecer as competências-chave tidas pelos alunos como as que na sua opinião a escola devia desenvolver. Com base nos dados recolhidos construímos o quadro seguinte.

Quadro VI.V - Competências Desejáveis - Percepção dos Alunos em Formação Inicial

Competências	Turma A		Turma B		Totais	
	f	%	f	%	f	%
Trabalhar em equipa	4	40,0	8	66,7	12	54,5
Adaptação à mudança	5	50,0	7	53,3	12	54,5
Organização e gestão individual do trabalho	5	50,0	7	53,3	12	54,5
Comunicação (oral, escrita) e argumentação	3	30,0	8	66,7	11	50,0
Aprender a aprender e aprender a pensar	4	40,0	7	53,3	11	50,0
Relações interpessoais	4	40,0	6	50,0	10	45,5
Socialização	2	20,0	3	25,0	5	22,7

Se os alunos consideravam que estas eram as competências-chave que a escola devia desenvolver para poderem desempenhar a sua actividade profissional, podemos inferir que estas eram, na percepção dos alunos, as competências-chave tidas como desejáveis para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A leitura do quadro permitiu-nos verificar que os alunos da turma B valorizavam mais as competências-chave, porque referiram como desejáveis um conjunto mais alargado de competências do que os alunos da turma A.

Face aos resultados podíamos inferir que, enquanto os alunos da turma B pareciam querer apetrechar-se com um conjunto mais alargado de competências para poderem dar resposta a solicitações diversificadas decorrentes da actividade profissional, os alunos da turma A pareciam menos conscientes das exigências que o sistema económico lhes podia solicitar.

As discrepâncias de opinião mais relevantes entre a turma A e B referiam-se às competências comunicação (oral, escrita) e argumentação e trabalhar em equipa, seguidas de aprender a aprender e aprender a pensar e relações interpessoais.

Existia consenso entre as percepções dos alunos relativamente às competências relações interpessoais e socialização serem as tidas como menos desejáveis.

Ambas as turmas valorizaram as competências “adaptação à mudança” como desejáveis que a escola desenvolvesse. No entanto, na questão anterior “adaptação às mudanças tecnológicas” foi a que menos valorizaram.

O desejarem apetrechar-se com um conjunto alargado de competências, os alunos pareciam revelar preocupação com a preparação para o desempenho da actividade profissional, conforme já haviam evidenciado nas razões que os levaram a escolher as EPs.

1.6 - Competências-chave Promovidas pela Escola

Conhecidas as competências-chave tidas pelos alunos como desejáveis importava conhecer a percepção dos alunos quanto às competências promovidas pela escola com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e futura inserção sócio-profissional.

A importância desta questão prendia-se com o facto de compreendermos se a escola era sensível às solicitações do sistema económico e se a formação por esta promovida se inseria numa perspectiva de preparar indivíduos, não só como recursos humanos, mas também enquanto pessoas. A ênfase por nós colocada em estudar a relação entre as competências tidas pelos alunos como desejáveis (*questão 5*) e as competências promovidas pela escola (*questão 6*) levou-nos, numa primeira fase, a agrupar estas questões nas sete competências-chave que compõem a dimensão de análise (quadro VI.XXVIII, anexo C).

De acordo com os dados obtidos pelas respostas a esta questão elaborámos o quadro seguinte.

Quadro VI.VI - Competências Promovidas pela Escola - Percepção dos Alunos em Formação Inicial

Competências	Turma A		Turma B		Totais	
	f	%	f	%	f	%
Relações interpessoais	19	63,3	28	77,8	47	71,2
Organização e gestão individual do trabalho	42	70,0	50	69,4	92	69,7
Trabalhar em equipa	33	55,0	41	56,9	74	56,1
Adaptação à mudança	33	55,0	37	51,4	70	53,0
Comunicação (oral, escrita) e argumentação	27	45,0	31	51,7	58	52,7
Aprender a aprender e aprender a pensar	20	33,3	40	55,6	60	45,5
Socialização	25	50,0	21	35,0	46	41,8

Os dados recolhidos permitiram-nos verificar que os alunos das duas turmas tinham percepções diferentes quanto à hierarquização das competências-chave promovidas pela escola. Contudo, pode dizer-se que, globalmente, os alunos da turma B consideraram que escola promoveu um conjunto mais alargado de competências-chave do que a os da turma A.

Existe consenso entre as percepções dos alunos das duas turmas quanto às competências tidas como mais promovidas e as tidas como menos promovidas pela escola.

Para pudermos relacionar as competências-chave tidas pelos alunos como desejáveis e promovidas pela escola, com base nos dados obtidos pelas *questões 5 e 6* construímos o quadro VI. XXVIX (anexo C) e o gráfico seguinte.

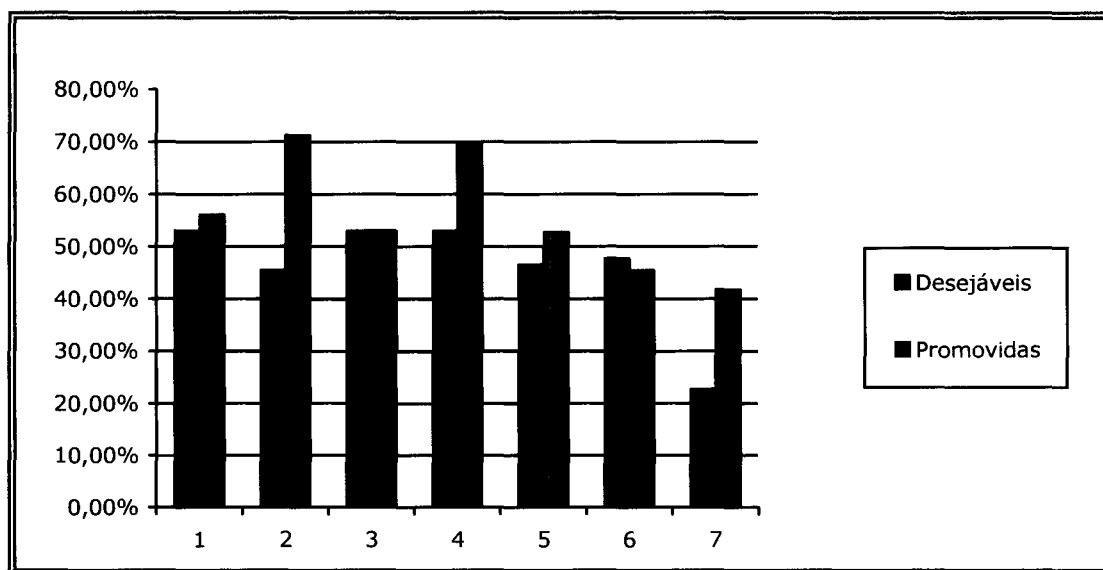


Gráfico VI.1 - Competências Desejáveis e Promovidas pela Escola – Percepção dos Alunos em Formação Inicial

Legenda: 1 - Trabalhar em equipa 2 - Relações interpessoais 3 - Adaptação à mudança 4 - Organização e gestão individual do trabalho 5- Comunicação (oral, escrita) e argumentação 6- Aprender a aprender e aprender a pensar 7- Socialização

Os resultados revelaram a existência de discrepâncias entre as competências tidas pelos alunos como desejáveis e as promovidas pela escola. Foi interessante verificar que, segundo a percepção dos alunos, as competências: relações interpessoais e organização e gestão individual do trabalho, as quais não sendo tidas pelos alunos como as mais desejáveis, contudo, foram reconhecidas por estes como promovidas pela escola de forma relevante. A socialização apesar de ter sido considerada a menos promovida pela escola contudo, excedeu a expectativa dos alunos. Por seu lado a competência organização e gestão individual do trabalho excedeu a expectativa dos alunos.

Tais resultados podem significar que a escola revelou uma preocupação em promover um leque alargado de competências, que pudessem proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos como cidadãos e futuros recursos humanos. Estes resultados vieram reforçar a nossa perspectiva relativamente à importância do papel da escola no sentido de promover uma educação/formação ampla, que pudesse preparar os alunos para o mundo do trabalho e para a vida.

A competência, adaptação à mudança, correspondeu às expectativas dos alunos, enquanto aprender a aprender e aprender a pensar não correspondeu às suas expectativas.

Os resultados da percepção dos alunos vieram confirmar a necessidade de aprofundarmos as razões da discrepância entre as competências tidas como desejáveis e as competências promovidas pela escola. No sentido de explicar esta questão formulámos as

seguintes hipóteses; i) o inquérito por questionário era limitado ou imperfeito na sua concepção; ii) os alunos não dominavam os conceitos expressos nas questões; iii) a escola tinha uma visão mais abrangente das mudanças sociais e profissionais que os alunos; iv) os alunos sobrevalorizaram o papel da escola no sentido de valorizarem o seu curso e a sua certificação profissional; v) o grupo de inquiridos era muito pequeno.

Os resultados do inquérito por questionário forneceram-nos dados pertinentes que nos ajudaram a clarificar e a compreender a importância do desenvolvimento das competências-chave. Permitiu-nos, ainda, conhecer o perfil escolar dos alunos em formação inicial e as razões que os levaram a escolher o modelo de educação/formação das Escolas Profissionais.

A análise dos resultados permitiu-nos constatar a existência de algumas discrepâncias entre as competências tidas pelos alunos como desejáveis e as promovidas pela escola. A compreensão destes aspectos e os factores a estes associados constituíram elementos importantes para a nossa reflexão e desenvolvimento da investigação.

No sub-capítulo seguinte, procederemos à análise de conteúdo das respostas ao inquérito por entrevista realizado aos alunos em formação inicial.

2 - Inquérito por Entrevista aos Alunos em Formação Inicial

Conforme referido na metodologia, o inquérito por entrevista aos alunos em formação inicial foi efectuado a um aluno da turma A, do sexo masculino (Pedro) e dois alunos da turma B sendo um do sexo masculino (Bruno) e outro do sexo feminino (Maria). Os nomes dos alunos são fictícios.

2.1 - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional

As respostas dos alunos evidenciaram o desejo de acautelarem o seu futuro a nível pessoal e profissional. O facto do curso conceder um diploma de certificação profissional, era encarado pelo Pedro como "*um incentivo*" (p.2) para a escolha do curso. Para este o diploma constituía uma vantagem, porque "*depois a nível de emprego será mais fácil*" (p.1). A ideia do diploma facilitar o acesso ao emprego estava subjacente aos discursos dos entrevistados porque, como referiu o Bruno, tinham a possibilidade de futuramente se puderem inserir "*mais facilmente no mundo do trabalho*" (p.1). Apesar desta visão "utilitarista", o diploma de certificação profissional parece, efectivamente, ter sido um elemento decisivo para a escolha do modelo de formação profissional das EPs já que, de acordo com os resultados do inquérito por questionário, 86,4% dos alunos referiu ter escolhido este modelo, porque desejavam obter um diploma de certificação profissional.

O descontentamento e a falta de adaptação às escolas secundárias pareciam ter influenciado, igualmente, na escolha do modelo das escolas profissionais. Segundo o Bruno, estas funcionavam melhor *"porque somos menos alunos"* (p.2). A escolha do modelo das EPs para o prosseguimento de estudos pareceu-nos ter subjacente a ideia de maior facilidade de conclusão de estudos secundários, porque como referiu o Bruno *"aqui consigo tirar umas médias muito melhores"* (p.2), sendo para o Pedro *"uma forma mais fácil de tirar o 12º ano"* (p.1). No mesmo sentido, a Maria considerava que era *"uma segunda via"* (p.3) e que as pessoas *"vêm para aqui um bocado a fugir (...) porque já levaram «pancada»"* (p.3). Conjuntamente, o facto do Pedro ter afirmado que *"pensei não há provas globais"* (p.1) e do Bruno ter dito que *"ficar sem as provas globais"* (p.1) pareceu-nos indiciar uma relação estreita entre as razões de escolha do modelo das escolas profissionais e as dificuldades no estudo ou insucesso escolar vivido anteriormente nos cursos gerais. Contudo, segundo os resultados do inquérito por questionário apenas 3,1% dos alunos assumiu ter escolhido o modelo de formação profissional das EPs por razões relacionadas com o insucesso escolar.

O conhecimento do sector dos transportes por via familiar e os gostos pessoais, contribuíram para a escolha do curso por parte da Maria porque *"o meu pai trabalhava com transportes e eu sempre gostei (...) a minha ideia era camiões, mecânica"* (p.3). A forma efusiva com que se expressava denotou uma grande motivação pessoal e profissional não só pelo modelo em si mesmo, mas também pela área de estudos que o curso abrangia.

2.2 - Importância do Diploma de Certificação Profissional

Para os alunos o diploma de certificação profissional tinha um valor simbólico centrado na pessoa. Como disse a Maria *"tenho orgulho nisso"* (p.19), mas era também algo que dava aos seus portadores mais confiança. A este propósito o Pedro referiu que *"a pessoa ao ter o diploma na mão vai mais confiante"* (p.16) para o mundo do trabalho.

Existia divergência de opinião quanto ao diploma de certificação profissional ser uma garantia de emprego. Enquanto a Maria considerava que *"o diploma é uma garantia de emprego"* (p.21), o Bruno entendia que *"uma pessoa pode ter o diploma, e não saber nada"* (p.28). Para este aluno o diploma era só visto como *"o comprovativo de conclusão do curso"* (p.29). A visão optimista da garantia de emprego podia ser entendida como o comprovativo de um determinado modelo de formação, dirigida para as necessidades de determinado tipo de organizações.

O facto do diploma ser potencialmente reconhecido em vários sectores empresariais era considerado, pelos alunos, como facilitador da inserção no mundo do trabalho e de

mobilidade transnacional, porque como recordou o Pedro *"o nosso diploma é reconhecido pela UE"* (p.18).

Quando a Maria referiu que *"quem tem diploma consegue ir para um nível um bocado mais elevado, tem os subordinados atrás, abaixo de si e, é mais fácil subir"* (p.22) considerava o diploma um factor de promoção social e profissional. A promoção social, por se tratar de mulher num sector de actividade profissional tradicionalmente masculino, parecia ser o aspecto mais importante para a Maria quando dizia que *"só havendo mais mulheres a fazer este tipo de actividades, é que se consegue alterar alguma coisa"* (p.20). Esta afirmação reforçava, também, o desejo de afirmação como uma igual entre os seus pares.

O processo de aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências conferido pelo curso era, para o Bruno, o aspecto mais importante, ou seja, *"aquilo que conta é aquilo que aprendi, aquilo que adquiri, as capacidades que eu desenvolvi"* (p.28). Esta perspectiva era partilhada, igualmente, pelo Pedro quando referia que *"a pessoa pode ter um diploma, mas não consegue adaptar-se às mudanças"* (p.17). A opinião destes alunos parecia reforçar a ideia que não era o diploma em si que desenvolvia competências, mas o processo de aprendizagem promovido pela escola.

Para os alunos a certificação profissional era um aspecto importante, mas o facto das empresas aceitarem jovens sem terem acabado o curso, parecia ser entendido como um factor que podia vir a penalizar a imagem e a credibilidade do curso e da escola junto das empresas e da comunidade onde a escola se inseria. Esta análise era de toda a pertinência, porque como disse o Pedro *"quem está de fora não sabe as razões que levam os alunos a não acabar (o curso)"* (p.19).

Na percepção dos entrevistados, a não certificação profissional podia conduzir a implicações negativas, podendo criar dificuldades futuras de acesso ao mundo do trabalho. Os alunos imputaram culpas em primeira instância à escola, por esta ter apoiado a inserção no mundo do trabalho, de alunos que não concluíram o curso. A este propósito o Bruno expressou uma crítica muito incisiva ao afirmar que *"a escola não é um centro de emprego"* (p.32). Em primeiro lugar, esta afirmação parecia ser uma crítica velada à actuação da direcção da escola. Em segundo, os alunos atribuíram, igualmente, culpas às empresas por estas admitirem técnicos não certificados pois como referiu a Maria *"as empresas ao aceitá-los deviam verificar se eles realmente estão certificados"* (p.24). Na opinião do Pedro o facto dos jovens começarem a trabalhar afastava-os da escola, isto é, *"relaxam-se e deixam as coisas correr"* (p.18). As palavras do Pedro pareciam significar que estas circunstâncias podiam inviabilizar, provavelmente, a conclusão do curso a curto prazo.

2.3 - Importância da Escola promover o Desenvolvimento de Competências-chave

A leitura das respostas permitiu-nos inferir que a escola promoveu o desenvolvimento de um conjunto de competências-chave que abarcavam a nossa unidade de análise. Assim, o Bruno referiu que a escola o ajudou a desenvolver *"tanto as capacidades intelectuais como capacidades sociais, em termos do meu comportamento, maneira de estar, de me relacionar, de ideias"* (p.14) a Maria afirmou *"se me mandarem fazer um trabalho, eu sei responder, sei fazê-lo. Não vou ficar a olhar"* (p.14) enquanto o Pedro considerou que a escola o ajudou *"a ser ainda mais como eu sou (...) libertei-me mais"* (p.21). A opinião dos alunos permitiu inferir que o desenvolvimento de competências promovidas pela escola parecia produzir efeitos no desempenho da actividade profissional, na maneira de ser e de estar e no modo como os alunos se relacionavam com os outros. Esta leitura veio confirmar a importância da escola no desenvolvimento de competências-chave visto que, os resultados do inquérito por questionário revelaram que para 50,0% dos alunos estas competências eram promotoras da melhoria das suas competências pessoais e profissionais.

O desenvolvimento de competências foi atribuído ao modelo de educação/formação das EPs e, no caso específico da sua escola, devido à pequena dimensão e ao ambiente "familiar". O bom relacionamento entre professores/formadores e alunos referido pela Maria (p.14), pelo Pedro (p.8) e pelo Bruno (p.10) foi, em nosso entender, um aspecto importante que a escola podia explorar de modo a motivar e a ajudar a promover o desenvolvimento dos alunos.

A importância do papel da escola na divulgação daquilo que é o mundo do trabalho estava expressa nas entrevistas. Enquanto o Bruno afirmou que com as competências promovidas pela escola *"nós ficamos com uma ideia global do que é uma empresa"* (p.32) a Maria considerou que *"a escola tem que desenvolver muito o aluno"* (p.19). O facto das competências-chave serem transversais e transferíveis para diferentes ambientes organizacionais afiguraram-se-nos como um factor decisivo da inserção sócio-profissional, porque como disse a Maria *"o que eu aprendi aqui não se aplica só às empresas de transportes"* (p.19). Estas opiniões corroboram os resultados do inquérito por questionário em que 81,8% dos alunos referiram a importância da escola na sua preparação para a vida activa.

O modo como os alunos encaravam a influência do papel da escola no desenvolvimento de competências-chave era diferente de indivíduo para indivíduo. Enquanto para a Maria esse desenvolvimento resultou de um esforço pessoal *"fui desenvolvendo por mim mesma"* (p.9) para o Pedro deveu-se ao modelo das escolas profissionais *"é um bocado o resultado do modelo de formação"* (p.11). Quanto ao Bruno, demonstrou uma maior reflexão

sobre o papel da escola considerando que o seu desenvolvimento era fruto do modelo e do esforço pessoal, por isso, *"posso dizer 30% do modelo 70% meu"* (p.18). Esta perspectiva permitiu inferir que o aluno era portador de competências de auto-confiança, autonomia e espírito crítico.

Para os alunos trabalhar em grupo era entendido como um método privilegiado que ajudava a desenvolver o espírito de entre ajuda e a partilha de responsabilidade, porque como referiu o Pedro *"há mais entre ajuda (...) a pessoa fica mais apta depois para o mundo do trabalho, para partilhar os problemas com os colegas"* (p.16). O Bruno reforçou que neste tipo de trabalhos tínhamos de *"respeitar o ponto de vista de cada um"* (p.25), ou seja, respeitar o outro. O consenso de ideias estava presente na opinião do Pedro quando afirmou *"falamos e tentamos chegar a um consenso"* (p.15).

A Maria considerou que *"o aluno começa a integrar-se e começa a adquirir os métodos de trabalho dos outros colegas também"* (p.29). Daí que o desenvolvimento de competências para trabalhar em grupo se afigurasse como possibilitando um conjunto de competências propícias à integração social e profissional dos indivíduos. As relações interpessoais, promovidas pela escola, ajudaram o Bruno no relacionamento com os outros, especialmente *"na minha maneira de me relacionar, na minha maneira de agir, comunicar e trocar ideias"* (p.36) com os outros, o que facilitava a resolução de problemas e conflitos decorrentes ou não da actividade sócio-profissional. As opiniões dos entrevistados parecem traduzir a importância atribuída por 68,2% das respostas dos alunos ao inquérito por questionário relativamente à escola desenvolver um conjunto de competências-chave que facilitassem a integração social e profissional no mundo do trabalho.

As vivências proporcionadas pela escola com o objectivo de preparar os jovens para um clima de mudança e de incerteza pareceram dar confiança à Maria, porque *"quando vou para uma empresa consigo adaptar-me muito bem"* (p.19) e actualmente, *"a gente tem que saber fazer um pouco de tudo"* (p.19). Os alunos consideravam que estavam preparados para se adaptarem à mudança, porque segundo o Pedro *"nós aqui na (escola) somos mais flexíveis, porque temos uma ideia de como as coisas funcionam"* (p.17).

Os alunos evidenciaram um conhecimento e uma visão muito concreta das realidades e das exigências da sociedade actual.

Quando a Maria referiu que *"o que é hoje, amanhã já não é"* (p.27) reflectia a tomada de consciência do conhecimento do actual clima de mudança permanente, podendo inferir-se que os alunos compreendiam que, cada vez mais, era necessário serem portadores de um conjunto alargado de competências-chave. Nesta perspectiva se os alunos estiverem vocacionados ou

preparados, apenas, para uma actividade profissional, correm o risco de ficarem desempregados com o decorrer dos anos, pois como advertiu o Bruno *"mais tarde ou mais cedo acaba"* (p.33).

A escola parecia estar preocupada com a preparação dos alunos para as mudanças tecnológicas e organizacionais que se verificam no mundo do trabalho. Daí que, o Bruno afirmasse *"qualquer pessoa preparada e ainda por cima do nosso curso, consegue adaptar-se a qualquer mudança"* (p.34). Esta afirmação conjugada com a ideia expressa pela Maria *"quando vou para uma empresa consigo adaptar-me muito bem"* (p.9) e do Pedro que *"é da minha maneira de ser, estou sempre à espreita"* (p.21) evidenciaram, não só, uma confiança na formação que a escola lhes proporcionava, mas também, as características pessoais que lhes conferiam auto-confiança e segurança para enfrentar o futuro.

Quando a Maria referiu *"em tão pouco espaço de tempo temos visto tanta coisa"* (p.28) e o Pedro reforçou que a *"evolução é que é rápida"* (p.28) denotaram uma percepção do clima de mudança que se operava na sociedade e no mundo do trabalho.

Os discursos dos alunos suscitam dúvidas quanto à importância da escola promover o desenvolvimento de competências-chave facilitadoras da adaptação à mudança. Por um lado, a escola parece dar-lhes confiança para enfrentar a adaptação à mudança, por outro lado, de acordo com os resultados do inquérito por questionário apenas 36,4% dos alunos consideraram que era importante a escola desenvolver competências que facilitassem a adaptação às mudanças tecnológicas.

A importância das competências de organização e gestão individual do trabalho não foi consensual. Para o Pedro ajudavam o indivíduo a desenvolver competências sempre que fosse solicitado para realizar uma tarefa, ou seja, para que pudesse ter *"sempre a capacidade de organizar as coisas de forma, que tanto individual como em grupo possa dividir as tarefas"* (p.27). Contudo, apesar do Bruno considerar estas competências importantes, entendia que *"num trabalho de grupo é mais gente, mais divergências, mais confusão em termos de tempo e disponibilidade"* (p.27) enquanto num trabalho individual *"sou eu que giro esse tempo, sou eu que coordeno as funções, que giro as ideias"* (p.38).

Devido à importância das competências de organização e gestão individual do trabalho era pertinente que a escola promovesse estas competências para que os alunos se pudessem adaptar aos tempos individuais, aos ritmos e aos tempos dos outros. Para os entrevistados, os trabalhos individuais e em grupo eram métodos que podiam ajudar a desenvolver estas competências. Por isso, o Pedro considerou que a escola devia ser rigorosa no cumprimento dos prazos que concedia para a realização dos trabalhos, porque *"a pessoa*

nesta escola (...) quando se atrasa pede aos professores mais um dia ou dois para acabar o trabalho " (p.26) o que no seu entender era prejudicial para o desenvolvimento destas competências.

As competências de comunicação e argumentação foram consideradas pelos alunos como muito importantes para a sua vida pessoal e profissional. Consideravam que melhoravam as suas competências de comunicação, quer no desenvolvimento e apresentação de trabalhos *"uma pessoa fica tão excitada que vai buscar argumentações"* (Maria, p.18), quer nos estágios intercalares, pois segundo o Pedro *"melhorei bastante a comunicação (...) a parte oral principalmente"* (p.10). Ao longo das entrevistas foi notória uma ênfase maior no desenvolvimento das competências de comunicação oral do que nas de escrita.

Relativamente às competências de aprender a aprender e aprender a pensar apenas o Pedro se pronunciou ao afirmar *"depois da discussão e de se ouvir várias opiniões (...) pode não mudar bem a opinião, mas ver se está mal e aceitar o erro"* (p.12). As palavras do Pedro pareceram ter subjacente a ideia que este processo implicava a mobilização de competências de argumentação, de ouvir e de respeitar a opinião dos outros, bem como a reflexão e a reformulação dos pontos de vista inicialmente assumidos.

O facto das competências de aprender a aprender e aprender a pensar serem pouco referidas, suscitou-nos algumas interrogações, as quais podiam indiciar as seguintes hipóteses: falta de interesse, desconhecimento do conceito e da importância desta competência, ou deficiente condução do inquérito por entrevista por parte do entrevistador que não suscitou a devida atenção dos entrevistados para esta competência.

O conhecimento das competências de socialização, foi considerado pelo Pedro muito importante, para que os alunos pudessem *"adequar mais facilmente a essa maneira de laborar"* (p.29) de modo a contribuírem para o desenvolvimento das empresas.

Os estágios eram, igualmente, considerados como momentos importantes para o desenvolvimento de competências de socialização, as quais eram entendidas pelo Bruno como *"factores essenciais para a nossa inserção"* (p.38). Para a Maria a escola *"tem de integrar um bocado o aluno no meio em que se vai inserir"* (p.33). Isto é, se a escola desenvolvesse as competências de socialização podia ajudar a facilitar a integração dos alunos no mundo do trabalho. Por seu lado, o Pedro considerou que os professores/formadores *"tentam transmitir-nos que no mundo do trabalho não podemos ter a postura que temos aqui"* (p.29). Esta afirmação parecia significar que os professores/formadores ajudavam os alunos a tomar consciência dos comportamentos e atitudes a assumir nas empresas. As opiniões expressas vão ao encontro dos resultados do inquérito por questionário quando 63,6% dos alunos consideraram que a

escola era importante para prover o desenvolvimento de competências-chave que os ajudasse no processo de transição da escola para o mundo do trabalho.

2.4 - Motivações e Expectativas Relativas ao Curso/Escola Profissional

O curso era visto como um desafio às capacidades individuais, em virtude deste poder ir ao encontro das expectativas e das motivações pessoais. Esta perspectiva estava consubstanciada na afirmação do Bruno quando referiu que *"as expectativas que eu tinha do curso (...) hoje sei que se adaptou à minha maneira de ser, porque é um curso que eu gosto"* (p.8).

A auto-confiança e segurança referida pelos entrevistados relativamente à inserção sócio-profissional, foi evidenciada pelo reconhecimento da qualidade do curso, porque como disse a Maria *"as empresas têm gostado dos alunos que saem daqui"* (p.4).

A preparação para a inserção no mundo do trabalho foi um aspecto, igualmente, reforçado pelo Bruno quando afirmou *"penso que estou apto em inserir-me no mundo do trabalho, seja qual for a área"* (p.8). Esta afirmação parece revelar sentido de responsabilidade e auto-confiança, ao mesmo tempo que nos permitiu inferir do carácter abrangente do curso. Quando o Pedro disse *"estou satisfeito com as matérias"* (p.7) parecia significar que, globalmente, estava satisfeito com aquilo que a escola e o curso lhe proporcionavam. Para a Maria o facto das empresas escolherem os alunos que saíam da EP que frequentava, podia significar que eram reconhecidos como estando preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho. Esta realidade reforçava a imagem positiva da escola junto do sector dos transportes e da comunidade educativa onde se inseriam.

2.5 - Estereótipo de Género face ao Curso das Escolas Profissionais

As perspectivas pessoais sobre o estereótipo do género afiguraram-se, em nosso entender, muito nítidas nos discursos dos entrevistados. A afirmação do estereótipo feminino foi visível quando a Maria afirmou *"a mulher já ganhou um estatuto que não tinha, a mulher adapta-se a tudo"* (p.6). Os entrevistados do sexo masculino pareciam aceitar a mulher com uma igual entre os seus pares, conforme se pode deduzir quando o Bruno questiona *"porque é que uma mulher não pode conduzir (...) uma camioneta?"* (p.9) e o Pedro é de opinião que *"o curso é tanto para rapazes como para raparigas"* (p.8).

A análise das opiniões expressas pelo Pedro e pelo Bruno afiguraram-se, na nossa interpretação, com significados contraditórios. Numa primeira interpretação as afirmações do Pedro e do Bruno parecem manifestar reconhecimento pela igualdade entre sexos no desempenho da actividade profissional. Contudo, na parte final do discurso, o Pedro afirmou

que o curso era adaptado para raparigas pois *"não temos aqui nenhum curso para ir mexer com ferramentas"* (p.8) reafirmando o Bruno que *"isto não é um curso para motoristas"* (p.9). Na nossa opinião, as palavras do Pedro e do Bruno pareciam reforçar a ideia típica do estereótipo do sexo masculino, ou seja, se o curso implicasse tarefas pesadas seria menos adequado a indivíduos do sexo feminino. Numa outra perspectiva, podemos inferir que as palavras dos elementos do sexo masculino podiam querer significar, apenas, o desejo de preservar a mulher de ambientes mais agressivos e sujeitos a esforços físicos mais violentos o que no fundo, também, se podia entender como uma visão estereotipada.

2.6 - Aspectos Positivos do Curso/Escola Profissional

Os alunos valorizaram o curso em termos das suas perspectivas futuras, baseados numa formação global virada para o mundo do trabalho e no reconhecimento do curso por parte das empresas. Esta confiança parecia decorrer da aquisição de conhecimentos centrada em objectivos específicos e do empenhamento da escola em possibilitar o contacto com empresas com modelos de organização diferentes.

O contacto com modelos de organização de trabalho diferentes permitia, na opinião da Maria, *"meter os alunos dentro dessas organizações (...) dar-lhe um bocado as «pernas para andar»"* (p.35). A preocupação dos professores em promover uma aprendizagem de banda larga que ajudasse os alunos a inserirem-se no mundo do trabalho, era um aspecto importante para o Bruno, por entender que *"os professores tentam transmitir-nos o máximo de conhecimento possível (...) porque nem eles nem nós sabemos onde nos vamos inserir"* (p.33). Isto é, para os alunos parecia ser importante que a sua formação fosse diversificada e tivesse uma componente de formação em contexto de trabalho.

Os entrevistados reconheciam as limitações dos seus conhecimentos, mas encaravam com confiança a sua inserção sócio-profissional, pois pensavam que a aplicação dos conhecimentos teóricos ia ajudá-los a concretizar as actividades práticas, porque como referiu o Bruno *"a pessoa adquire um conhecimento com mais objectivos, depois na prática a pessoa melhora"* (p.9). A Maria parecia estar de acordo com o Bruno quando defendeu que *"a pessoa não se forma só teoricamente, mas também com a prática"* (p.3). Ou seja, os alunos defendiam que o desenvolvimento de uma formação teórico-prática diversificada parecia ser essencial para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao nível das expectativas de inserção sócio-profissional e do reconhecimento social a Maria considerou que era gratificante para os alunos saberem que *"as empresas têm gostado bastante dos alunos que saem daqui"* (p.4). Esta constatação parecia ser entendida como uma

fonte de motivação para os alunos, por sentirem que os empregadores reconheciam a formação adquirida por estes.

A relação existente entre a comunidade educativa era entendida como uma relação saudável, como se pôde depreender das palavras do Bruno ao afirmar que "*é um relacionamento muito bom seja entre alunos, seja com os professores (...) é quase uma família*" (p.10) e do Pedro quando disse "*o curso ajudou-nos a relacionar com toda a gente*" (p.15). Assim, inferimos que as competências relações interpessoais e socialização tinham, nesta escola, um clima favorável para o seu desenvolvimento, o que vem reforçar os resultados encontrados no questionário quanto a estas competências serem vistas pelos alunos como promovidas pela escola de uma forma que ultrapassou aquilo que por eles era esperado.

2.7 - Aspectos Negativos do Curso/Escola Profissional

Os aspectos negativos referidos pelos entrevistados incidiram, fundamentalmente, sobre factores relacionados com os aspectos pedagógicos, as condições pouco atractivas das instalações, os serviços disponíveis e os estágios.

Para os alunos o carácter abrangente do curso era tido como um aspecto negativo por não aprofundar os conteúdos. Quando o Pedro disse que "*nós temos umas luzes disto, temos umas luzes daquilo*" (p.6) parecia expressar desagrado relativamente aos conteúdos serem pouco aprofundados.

Os alunos referiram, igualmente, a desarticulação entre as questões teóricas e práticas como um aspecto negativo do curso. Na opinião do Pedro o facto "*das aulas serem praticamente só teoria*" (p.9) foi referido como um aspecto negativo para o desenvolvimento da aprendizagem. Os aspectos negativos referidos pelos alunos permitiram-nos inferir que, aqueles se afiguravam como impeditivos de conhecerem melhor as realidades do sector e, consequentemente, de desenvolverem as competências-chave necessárias para o desempenho da actividade e da inserção sócio-profissional.

Os alunos referiram a carga horária excessiva como um aspecto desmotivante da aprendizagem. Este facto estava consubstanciado na opinião da Maria quando afirmou que "*a nossa carga horária é excessiva*" (p.36) ao que o Pedro acrescentou "*a carga horária é extremamente cansativa*" (p.7).

Existia consenso entre os alunos (Maria (p.36), Bruno (p.4 e 13) e Pedro (p.3)) quanto à carga horária ser excessiva e o absentismo dos professores/formadores serem factores de desmotivação e, consequentemente, de insucesso escolar.

As ausências frequentes dos professores/formadores foram alvo de críticas incisivas por parte da Maria quando afirmou "*os professores dum momento para o outro desapareceram, deixaram os módulos a meio...*" (p.7) acrescentando o Bruno que "*estamos aqui um dia inteiro sem termos aulas, só temos aulas às tantas*" (p.12). O Pedro corroborou a opinião dos colegas ao referir que "*os professores não têm a disponibilidade que seria necessária e então faltam muito*" (p.7). Isto é, parecia haver um certo absentismo por parte de professores e formadores, provavelmente, por exercerem a actividade docente em regime de acumulação de funções.

Nos estágios intercalares, a falta de coordenação entre a realidade da escola e das empresas era visível para o Pedro, porque "*pouco pomos em prática aquilo que aprendemos aqui*" (p.4). A situação de aprendizagem em contexto de trabalho agravava-se pela pouca disponibilidade dos responsáveis pelo acompanhamento dos estagiários na empresa, pois como referiu o Bruno "*no estágio (...) as pessoas nas empresas não tinham tempo para nos atender*" (p.11). Este tipo de estágios revelou-se pouco integrador para os jovens, porque não correspondeu às suas expectativas e às necessidades de formação, com a agravante de poder criar-se o sentimento que o estágio não cumpria o seu objectivo. Este facto foi confirmado pelo Pedro quando afirmou que "*nas duas empresas onde estive praticamente não tive ideia do que era o mundo do trabalho no sector dos transportes*" (p.5). Com uma opinião divergente, a Maria referiu que o simples facto de conviver algumas semanas com as pessoas da empresa foi importante para a aprendizagem, porque "*uma pessoa sempre se vai adaptando ao meio e à empresa*" (p.35),

Os factos referidos pelos entrevistados, nomeadamente a desmotivação e o descontentamento podiam constituir, em nosso entender, factores perturbadores do sucesso escolar. Efectivamente, os entrevistados referiram como razões imputáveis ao insucesso escolar na EP diferentes aspectos relacionados com a vida pessoal, a pressão social e outros a estes associados, a aspectos pedagógicos e ao funcionamento e organização da escola.

A pressão social exercida pela família parecia ter, na perspectiva dos alunos, um efeito negativo que se repercutia na falta de rendimento escolar. Para os alunos a escola, em determinados momentos, era vista como uma obrigação, pois como disse o Pedro "*a pessoa sente-se um bocado o estar a estudar porque os pais disseram*" (p.4). O carácter de imposição familiar provocava nos jovens uma reacção por irreverência própria da juventude a qual se traduzia no desejo de afirmação da identidade dos indivíduos enquanto pessoas, relativamente a si próprios e à sociedade. Esta realidade parecia decorrer da afirmação da Maria ao considerar que "*o pai mete muito no filho aquilo que não foi (...) começa tudo aí (...) a juventude não tolera isso*" (p.3). Este constrangimento pareceu-nos criar um conflito com a escola, o qual

provocava desmotivação manifestada pelo cansaço, apatia e pela falta às aulas. No entanto, no inquérito por questionário respondido pelos alunos a razão de escolha das EPs por imposição dos pais era só de 13,6% da população inquirida.

A escolha da área de estudos no 10º ano, referida pelo Bruno (p.5) e pelo Pedro (p.3) era considerada como prematura. A inadaptação dos alunos aos conteúdos e as expectativas criadas pela escola foram apontadas como aspectos que, também, conduziam ao desinteresse e ao insucesso.

2.8 - Métodos e Técnicas de Aprendizagem para o Desenvolvimento de Competências-chave

Os métodos e técnicas promovidos pela escola pareceram ter sido diversificados procurando ir ao encontro das necessidades de aprendizagem e do gosto dos alunos.

Para o Bruno a escola promoveu "*visitas de estudo (...) seminários (...) estágios*" (p.11) e "*seminários e exposições ligadas à área dos transportes*" (p.35). Estes contactos foram considerados, pelo Pedro, como importantes para a sua formação, porque "*a pessoa apercebe-se como são as coisas realmente*" (p.13). Assim, a escola, na opinião dos entrevistados, pareceu-nos ter desenvolvido esforços no sentido de promover uma relação estreita entre os métodos e as técnicas de aprendizagem com vista ao desenvolvimento nos alunos de competências-chave.

A Maria evidenciou a importância da resolução de problemas como "*uma técnica muito boa, porque a gente começa a pensar (...) não é só estar bonitinho nos livros*" (p.10). Também, a apresentação e discussão de trabalhos à turma eram actividades que ajudavam "*a fundamentar a nossa opinião (...) também ajuda na comunicação porque a pessoa está ali perante os colegas*" (p.12).

A diversidade de actividades promovidas pela escola pareceu-nos ser entendida pelos alunos como importante para o seu desenvolvimento, por lhes proporcionar o confronto com realidades diferentes, por fomentar uma maior cooperação e espírito de ajuda entre os alunos. Simultaneamente, os contactos com o exterior pareceram-nos ser entendidos como momentos de socialização em que cada um com a sua percepção e conhecimento podia ter a liberdade para encontrar respostas às suas interrogações.

De acordo com os entrevistados normalmente eram os professores/formadores que imprimiam a dinâmica da sala de aula pois, o professor, segundo a Maria era quem dizia: "*olha vamos fazer deste modo um trabalho, depois a gente é que dá a nossa ideia*" (p.13). Contudo, nalguns casos, os alunos também participavam na escolha dos conteúdos ou sugeriam

actividades. Neste caso, segundo o Pedro, o professor aceitava a opinião dos alunos se as sugestões fossem adequadas ao estudo ou conduziam a uma melhor compreensão dos conteúdos *“normalmente (a nossa proposta) é o trabalho de grupo”* (p.15). Pareceu-nos existir apelo, por parte dos professores/formadores, ao envolvimento dos alunos nas actividades de aprendizagem, o que podia reforçar a sua motivação e participação, desenvolvendo-lhes, assim, as competências-chave.

Os métodos que mais agradavam aos alunos eram os desenvolvidos com vista à concretização prática da compreensão dos conhecimentos teóricos. A justificação desta preferência assentava na facilidade de aprendizagem dos conteúdos e na socialização e inter-relação que permitiam. Daí que, alunos como a Maria, consideravam que *“é óptimo darmos aulas teóricas e depois irmos ver na prática, convivemos com as pessoas dentro da empresa (...) socializar-se no meio a que depois vai pertencer”* (p.34). O discurso da Maria permitiu-nos inferir que os contactos com o exterior concretizados em visitas de estudo, seminários, congressos e estágios intercalares, revelaram-se elementos propiciadores de integração e desenvolvimento das competências de socialização no meio. Estes contactos permitiam dar a conhecer aos alunos as realidades do mundo do trabalho e do sector dos transportes, em particular.

2.9 - Aspectos Facilitadores da Inserção Sócio-profissional

A opinião dos alunos relativamente à inserção sócio-profissional era que se tratava de um processo que devia ser, cada vez mais, o resultado de colaboração estreita entre a escola e as empresas.

Globalmente, os entrevistados não se referiram ao papel das empresas na inserção sócio-profissional. Contudo, o Bruno referiu que *“as próprias empresas é que nos deviam inserir no meio”* (p.11) o que podia ser entendido como a importância da cooperação escola-empresa neste processo.

O estágio nas empresas foi entendido como uma forma de aprendizagem e de integração do conhecimento do sector de actividade profissional, cuja participação ajudava os alunos a conhecer e a desenvolver competências para se inserirem no mundo do trabalho, pois como referiu o Bruno *“a empresa tem de nos ajudar a inserir”* (p.11).

O processo de inserção sócio-profissional e de transição entre a escola e o mundo do trabalho parecia assumir uma importância relevante, porque como afirmou o Bruno *“a escola ajuda muito na inserção no mundo do trabalho”* (p.32). Para o Bruno *“o mundo do trabalho não tem nada a ver com a escola (...) é a vida real”* (p.33) o que reforçava a importância do processo. Esta afirmação pareceu sugerir que a escola não possibilitava, ainda, um ambiente de

aprendizagem próximo das realidades do mundo do trabalho. O Bruno teceu críticas aos estágios intercalares por serem de duração curta, porque *"uma semana de estágio não é nada"* (p.22). Contudo, considerou que era um passo importante *"para ir conhecendo a empresa (...) tendo em conta a futura inserção nesse sector"* (p.32).

A análise dos discursos dos entrevistados permitia inferir que a escola podia ajudar muito na inserção dos alunos no mundo do trabalho. Para os alunos esta ajuda podia concretizar-se através de uma formação centrada no desenvolvimento de um conjunto de competências-chave de banda larga que fossem transferíveis para outros sectores ou actividades profissionais, porque como disse o Bruno *"nós temos de estar preparados não só para desempenhar aquela função, mas também para todas as outras dentro da empresa"* (p.33). Esta afirmação parece estar em contradição com as críticas feitas, anteriormente, ao carácter abrangente curso. No entanto, podemos colocar a hipótese que os alunos distinguem competências de conteúdos. Nesta perspectiva podiam criticar o leque abrangente de conteúdos e não as competências de banda larga.

2.10 - A Inserção Sócio-profissional na Construção dos Projectos Pessoais e Profissionais

Para a Maria o prosseguimento de estudos superiores parecia estar associado à afirmação social no sector dos transportes, porque afirmou querer *"montar uma empresa minha"* (p.37) e *"querer tirar uma licenciatura em transportes"* (p.39). Para o Bruno, o prosseguimento de estudos superiores era entendido como a possibilidade de realizar um gosto pessoal que pretendia concretizar como sendo *"a única forma de poder fazer alguma coisa que eu ainda gostava"* (p.40), porque *"gostava de ser professor de educação física"* (p.39). Por sua vez, o Pedro afirmou que *"de momento não estou a pensar seguir estudos para o ensino superior"* (p.32) podendo inferir-se que os estudos superiores só poderiam estar em mente no futuro.

O discurso de dois alunos evidenciou o desejo de inserção sócio-profissional a curto prazo, enquanto o terceiro pretendia prosseguir estudos superiores. Em qualquer dos casos era evidente o desejo de acautelar o futuro, valorizar o curso e a sua formação profissional através dos estágios.

As opiniões expressas mostraram-nos que os alunos não estabeleciam relação entre a construção dos seus projectos pessoais e profissionais e a inserção sócio-profissional. Este facto podia significar que, provavelmente, a escola não desmistificou a visão materialista do trabalho. Isto é, a escola não proporcionou aos indivíduos uma visão do trabalho enquanto fonte de integração e coesão social, nem a visão socializadora capaz de promover no

indivíduo a satisfação pessoal e profissional apesar destes afirmarem que estão satisfeitos com o curso.

O facto dos alunos não verbalizarem de forma explícita a importância da inserção sócio-profissional para a concretização dos projectos pessoais e profissionais, não significava que aquela não fosse um meio para a concretização dos seus projectos. Com efeito, o desejarem inserir-se, a curto prazo, no mundo do trabalho, podia significar, na percepção dos alunos, a concretização dos seus projectos pessoais e profissionais.

3 - Inquérito por Entrevista aos Professores/Formadores

O inquérito por entrevista foi realizado a dois professores/formadores. O professor era portador de formação académica e pedagógica (Luís) sendo o formador detentor de formação académica e experiência profissional nas empresas (Miguel). Os nomes são fictícios.

3.1 - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional

As razões de escolha do modelo das escolas profissionais, segundo os professores/formadores, estavam relacionadas, essencialmente, com questões de insucesso escolar e uma maior facilidade no acesso ao primeiro emprego. Estas razões estavam em consonância com as razões expressas no inquérito por questionário e entrevista aos alunos e analisados anteriormente. Existia uma terceira razão, embora mais ténue, relacionada com a influência familiar. Esta influência decorria da existência, no concelho, de pequenas empresas de transportes, assentes em estruturas com características familiares. O professor Luís afirmou que a influência dos familiares dos alunos advinha destes verem a escola como a possibilidade de *"poderem desenvolver essa mesma empresa, tornar a empresa mais eficaz, mais competitiva"* (2). Na perspectiva do entrevistado esta possibilidade afigurava-se importante para a continuidade da actividade das pequenas empresas, pois pareciam acreditar que o desenvolvimento nos jovens de competências-chave podia tornar as empresas mais competitivas.

Para o professor Luís a escolha do modelo de educação/formação das EPs começava a esboçar-se quando *"há insucessos nos primeiros anos de ensino, aí começa-se a desenhar, efectivamente, uma opção pelas escolas profissionais"* (p.1), porque como referiu o professor Miguel os alunos tinham a *"percepção (...) que para garantir a continuidade do sucesso escolar, este modelo é capaz de ser melhor"* (p.3). Ou seja, podia inferir-se que para este professor existia uma relação clara entre as razões de escolha do modelo e o insucesso escolar nos cursos gerais, independente das razões que a este conduziam. Esta perspectiva foi confirmada pelo professor Luís ao afirmar *"neste momento há uma escolha que depende do sucesso ou não no ensino*

regular" (p.11). Os alunos manifestaram opiniões contraditórias relativamente a esta relação. Enquanto no inquérito por questionário os alunos declinaram ter escolhido o modelo das EPs por questões relacionadas com o insucesso escolar, no inquérito por entrevista esta relação parecia evidente.

Na opinião do professor Luís a escolha do modelo era encarada pelos alunos como *"uma segunda opção, mas que está ligada ao facto de, normalmente, se conseguir logo acesso a uma actividade profissional"* (p.1). Além disso, os alunos tinham fortemente associada a ideia do curso garantir, mais facilmente, o acesso ao primeiro emprego, como afirmava o professor Miguel *"a principal razão era a empregabilidade"* (p.1). Ou seja, para este professor a facilidade de emprego *"é um aspecto que pesa na opção por este tipo de ensino"* (p.1). A escolha do modelo parecia decorrer, igualmente, da expectativa de melhor preparação para o desempenho da actividade profissional. Os aspectos referidos representavam, possivelmente, um conjunto de factores atractivos para os jovens que não pretendiam prosseguir estudos superiores.

A boa imagem que a escola desfrutava junto dos empregadores afigurava-se ao professor Miguel como resultante desta *"garantir um acompanhamento próximo dos alunos"* (p.1). O facto da escola ser pequena era referido como um dos factores que podiam contribuir para que os alunos sentissem uma maior facilidade de aproximação ao mundo do trabalho e à realidade social (Miguel, p.2). As razões ora evocadas por este professor vieram confirmar as opiniões anteriormente expressas pelos alunos no inquérito por questionário e por entrevista.

3.2 - Importância do Diploma de Certificação Profissional

A importância do diploma de certificação profissional era encarada pelos professores/formadores, segundo a perspectiva do reconhecimento social de facilitador da inserção sócio-profissional. Este reconhecimento era referido pelo professor Luís como favorável à emergência do diploma como factor de empregabilidade atendendo a que *"as empresas consideram em primeiro lugar se tem diploma ou não"* (p.2). Em termos de empregabilidade também o professor Miguel entendia que o diploma *"é visto como um indicador de que esta escola possibilita a empregabilidade"* (p.2). A tónica dos discursos dos professores tinha ênfases diferentes quanto à possibilidade de obtenção de emprego. Enquanto o professor Luís colocava a ênfase no diploma o professor Miguel colocava a ênfase nas virtualidades da escola.

Esta diferença de opinião podia significar que o diploma, como referiu o professor Luís *"não é garante, mas facilita a inserção profissional"* (p.2). Ou seja, o diploma podia ser um facilitador de empregabilidade e, simultaneamente, motivo de satisfação pessoal e

profissional, porque o diploma *"é prestigiante não só para o jovem, mas também para a sua realização pessoal e profissional"* (p.5). De acordo com a análise de conteúdo das entrevistas aos alunos e aos professores/formadores verificámos a existência de consenso quanto ao diploma ser reconhecido como um factor de realização pessoal e profissional e um facilitador do processo de inserção sócio-profissional. Contudo, tal como entre os professores/formadores também entre os alunos não se verificou consenso quanto ao diploma ser considerado um factor de empregabilidade.

Os entrevistados reconheceram que existiam jovens que estavam a trabalhar sem serem portadores do diploma de certificação profissional. Este facto foi realçado pelo professor Luís considerando que a não certificação *"pode ser desprestigiante para a escola (...) mas também pode ser desprestigiante para a empresa"* (p.5). Daí que se pudesse inferir que era devido à imagem positiva da escola e ao prestígio do curso junto das empresas, que o facto do jovem não ser portador do diploma de certificação profissional, não era inibidor de acesso ao emprego. Para o professor Luís o facto do jovem poder dizer que *"andei três anos numa EP de transportes, isso é facilitador e abre a porta"* (p.2). Ou seja, podia inferir-se que para este professor não era claro que a frequência da escola fosse só por si suficiente em termos de empregabilidade e da satisfação pessoal e profissional do jovem. O professor Miguel acrescentou que para as empresas o importante era o processo de aprendizagem desenvolvido pela escola, por isso, *"as empresas tratam-nos como técnicos de transportes"* (p.2) mesmo que não tenham o curso completo. Para os alunos o processo de aprendizagem era, igualmente, o factor mais importante para o desenvolvimento de competências.

Em termos pessoais, para o professor Luís o diploma era, igualmente, prestigiante *"para a empresa ter trabalhadores qualificados, bem como para a escola"* (p.5). Assim, pudemos inferir que o jovem portador de um diploma podia dizer que era técnico de transportes e que este o tornava apto a exercer uma actividade profissional. Nesta perspectiva inferia-se que o diploma podia assumir-se como factor de empregabilidade e de inserção sócio-profissional. No entanto, apesar de defender a obtenção do diploma, o professor Luís, compreendia que esta situação tinha vantagens recíprocas na medida em que *"uma empresa não pode estar um ano à espera"* (p.4) e para os jovens a oportunidade de arranjar um emprego podia não surgir a curto prazo. Para além disso, este professor considerava que *"os jovens têm todo o direito a ir para o seu emprego, mesmo não acabando o curso"* (p.4).

A falta de recursos humanos portadores de certificação profissional na área de transportes tinha levado, segundo o professor Miguel, as empresas do sector a *"aliciaram os melhores alunos (...) para irem trabalhar para as empresas antes de acabarem o curso"* (p.11). Este

professor assumia uma posição contraditória. Por um lado, aceitava que os alunos fossem para o mercado de trabalho mesmo sem acabarem o curso, colocando sempre a ênfase nas virtualidades da escola e da aprendizagem obtida em detrimento da obtenção do diploma. Por outro lado, considerava que sem o diploma *"a curto, médio e a longo prazo o aluno é prejudicadíssimo"* (p.11). Os alunos criticaram o apoio da escola à admissão de jovens não certificados por parte das empresas. Na opinião dos alunos esta questão era entendida como um factor que afectava negativamente a credibilidade do curso e punha em causa as suas possibilidades de empregabilidade futura.

Como referimos anteriormente, na perspectiva dos professores/formadores a empregabilidade era uma das principais motivações que levaram os alunos a escolher o modelo de educação/formação das EPs, por isso, compreendiam que os alunos aproveitassem as oportunidades de emprego oferecidas, mesmo antes da obtenção do diploma, estando assim justificadas as ideias ambíguas e pouco definidas quanto à necessidade do diploma de certificação profissional.

O facto de algumas empresas admitirem alunos sem certificação, criava dificuldades acrescidas à escola no sentido de motivar os alunos a concluírem a sua formação. Contudo, para o professor Luís a situação estava a mudar graças a uma melhor cooperação entre a escola e algumas empresas *"agora é a própria empresa que quer o jovem com o curso acabado para o poder admitir e está a dar-lhe horas para poder acabar o curso"* (p.3). Esta perspectiva parecia significar que começava a haver sensibilidade, por parte das empresas, para incentivar os seus colaboradores a concluírem o curso de formação, visto compreenderem que os alunos e elas próprias, a curto prazo, seriam prejudicados.

3.3 - Importância da Escola Promover o Desenvolvimento de Competências-chave

O desenvolvimento das competências indispensáveis ao desempenho de uma actividade profissional era entendido pelos professores/formadores como um aspecto muito importante para a formação dos jovens. Este facto, não significava que os pontos de vista dos professores fossem, obrigatoriamente, coincidentes ou convergentes, mas antes deviam ser entendidos como complementares. De acordo com o discurso dos entrevistados a abordagem desta questão era encarada em duas perspectivas: que papel podia desempenhar a escola e que competências desenvolver nos alunos.

Para os entrevistados a escola podia contribuir para desenvolver nos alunos competências-chave desenvolvendo também, obviamente, as competências técnicas. O desenvolvimento deste conjunto de competências era importante, porque contribuía para

ajudar os alunos ao nível dos desempenhos técnicos e no seu posicionamento dentro da empresa. Para o professor Luís a escola podia contribuir para que os alunos *"assumam na sociedade uma forma crítica de estar e aprendam a encontrar soluções técnicas"* (p.17). Na opinião deste professor, a postura dos indivíduos *"perante a vida e perante o trabalho"* (p.12) era um aspecto muito importante, porque era entendido, cada vez mais, como um factor de empregabilidade.

Parecia decorrer das palavras dos entrevistados que era importante a escola reforçar o desenvolvimento nos alunos de competências-chave que conduzissem ao desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos. Para o professor Miguel *"se a escola conseguir (...) reforçar a auto-estima, a auto-confiança do aluno e facilitar a integração no posto de trabalho (...) a escola já cumpriu o essencial da sua função"* (p.12).

A necessidade do desenvolvimento nos alunos de competências-chave era na opinião do professor Luís, tanto mais evidente, porque *"a sociedade actual e as empresas, actualmente, fazem um apelo às novas competências, seja qual for o sector"* (p.15). Este aspecto abrangente da importância das competências-chave e o facto destas emergirem do contexto da sociedade em mudança era para o professor Luís fulcral, porque *"as competências-chave são transversais, servem para todos os sectores de actividade"* (p.16) e contextos organizacionais, tornando-se imperioso que a escola promovesse o seu desenvolvimento nos alunos.

De acordo com os discursos dos entrevistados inferiu-se que o desenvolvimento de competências-chave era visto como parte integrante da formação do aluno. A este propósito o professor Miguel afirmou que *"o que aprenderem depende da forma como se comportam, como se empenham"* (p.10). Esta perspectiva parecia englobar as palavras do professor Luís quando afirmou que *"o desenvolvimento de competências não tem só a ver com os professores nem com as metodologias, mas com a maneira como se relacionam"* (p.16) os intervenientes no processo educação/formação. Os alunos expressaram opiniões concordantes com as dos professores/formadores considerando que a importância da escola no desenvolvimento de competências-chave se reflectia na preparação para o desempenho da actividade profissional, nas atitudes e nos comportamentos.

As competências-chave referidas pelos professores/formadores apesar de terem ênfases diferentes, cobriam no seu conjunto as competências-chave descritas na nossa dimensão de análise.

O apelo às competências de cooperação, entreajuda, responsabilização e partilha de conhecimento era entendido pelo professor Luís como mais abrangente que qualquer modelo organizacional, pois *"passa muito mais pela colaboração entre as pessoas, pela inter-ajuda"* (p.8).

O professor Miguel acrescentou que *"a capacidade de iniciativa e de adaptação (...) e cooperação entre eles (alunos) de organizarem a equipa"* (p.8) sendo estas perspectivas por nós entendidas como factores propícios ao desenvolvimento das competências para trabalhar em equipa.

Segundo o professor Luís a interacção com os outros, mesmo em ambiente informal, podia ser a motivação para o desenvolvimento de relações interpessoais capazes de promover uma boa colaboração e entreajuda entre as pessoas. Esta interacção entre os alunos era entendida pelo professor Miguel como capaz de *"suscitar a reflexão das pessoas sobre elas próprias, sobre a sua relação com o meio, sobre a sua relação com os outros"* (p.9), o que, em nosso entender, reforçava a importância das competências relações interpessoais.

A escola tinha de preparar os alunos para se adaptarem a novas e diferentes realidades e funções, porque como realçou o professor Luís *"cada vez mais a função definitiva não existe"* (p.6) devendo mesmo prepará-los para desaprender aquilo que consideravam um valor, *"porque se chega a uma organização onde isso não é valor, ele tem de desaprender, (...) tem de se adaptar a outra realidade"* (p.13). Face às mudanças permanentes que a sociedade vive actualmente esta perspectiva parecia evidenciar a pertinência das competências de adaptação à mudança.

Para o professor Luís *"a organização e gestão individual do trabalho é entendida como importante para a vida deles (alunos) e para as empresas"* (p.13). Esta perspectiva era muito importante porque nas empresas havia prazos a cumprir e momentos em que o jovem *"tem um quarto de hora para expor os resultados do seu trabalho, do seu departamento"* (p.7), daí ser importante a aquisição de competências que possibilitassem organizar, gerir e adaptar os tempos e os ritmos individuais às necessidades colectivas.

As competências da comunicação oral, escrita e de argumentação desenvolvidas através da realização, apresentação e discussão de trabalhos de grupo, eram referidas pelos professores/formadores como importantes. O professor Luís defendia que *"o aluno tem que saber comunicar em público"* (p.7). Em nosso entender, nas palavras do professor Luís estava implícito que o aluno tinha de saber adaptar o seu discurso aos contextos, saber expor e argumentar as suas ideias de acordo com a diversidade dos grupos em que se inseria.

O professor Luís afirmava que era preciso tomar consciência *"que as coisas mudam e que temos de continuar a aprender"* (p.18) pelo que, uma das preocupações da escola era fomentar nos alunos a ideia que as competências de aprender a aprender e aprender a pensar deviam ser desenvolvidas a partir da reflexão dos próprios alunos. O professor Miguel parecia complementar a ideia do professor Luís afirmando que era preciso *"enfrentar os quês e porquês, procurar perceber porque é que certo tipo de comportamentos e atitudes não devem ser repetidos"*

(p.10). Ou seja, podia inferir-se das suas palavras que a reflexão sobre os erros cometidos era um processo de aprendizagem e de aquisição de conhecimento.

A socialização era entendida pelo professor Luís como uma *"partilha de valores da organização"* (p.13) a qual podia ser desenvolvida em contexto de trabalho, como eram os estágios. Segundo o professor Miguel era aí que o jovem podia *"integrar-se no ambiente da empresa"* (p.10), isto é, conhecer os valores e a cultura organizacional e desenvolver as competências de socialização. No entender do professor Luís *"a socialização é a partilha de valores"* (p.13) pelo que devia fazer parte da postura dos membros da organização. Em nossa opinião, esta partilha podia potenciar o sentido de pertença e conduzir a que as pessoas se sentissem motivadas para participarem no desenvolvimento da empresa. A este propósito o professor Luís alertou-nos que *"as empresas só conseguem evoluir se fizerem apelo à participação"* (p.15), porque, prosseguiu o nosso inquirido, *"as pessoas só participam (...) se forem consideradas dentro da organização"* (p.15). Esta nova perspectiva das empresas, parecia ser elucidativa da evolução da importância que representavam para estas os valores, a cultura organizacional e a formação dos jovens enquanto pessoas e futuros recursos humanos.

3.4 - Aspectos Positivos do Curso/Escola Profissional

Os entrevistados valorizaram o papel da escola no contributo que esta podia dar para facilitar a inserção sócio-profissional dos alunos. Este contributo era concretizado nos contactos proporcionados pela escola com contextos de trabalho diferentes, ou seja, para o professor Luís *"a escola faz bem em procurar que os jovens contactem com o mundo do trabalho"* (p.3). Para o professor Miguel a escola teve, igualmente, a preocupação em acompanhar os percursos profissionais dos alunos *"tenham acabado ou não"* (p.14) o curso. Os alunos consideraram, igualmente, importante o contacto com modelos organizacionais diferentes por lhes proporcionar uma visão alargada do mundo do trabalho, reconhecendo o papel desenvolvido pelos professores/formadores nesse sentido.

A abrangência do curso era outro aspecto importante para o professor Miguel, porque os alunos *"não estão a ser formados estritamente para o sector dos transportes"* (p.14). Para concretizar esta abrangência, o professor Luís considerou que tal facto se devia à escola promover o desenvolvimento nos alunos de *"novas competências se calhar não formalizadas ou se calhar sem saber que as desenvolve"* (p.14) as quais por serem transferíveis para outros contextos e organizações deviam ser valorizadas. A opinião dos professores permitiu-nos inferir que o carácter abrangente do curso era consensualmente valorizado, porque não limitava as oportunidades de actividade profissional apenas ao sector de transportes. Na

perspectiva dos alunos esta questão era tida como negativa porque não aprofundava os conteúdos específicos do curso.

Para os entrevistados era importante que se aprendesse com a experiência de modo a aproveitar os aspectos inovadores proporcionados pela EP (Luís, p.19) (Miguel, p.13). Para o professor Miguel a escola *"é um projecto que está em construção"* (p.13). Estas palavras levaram-nos a deduzir que a escola precisava de ser apoiada pela comunidade educativa, pelos promotores e pelas empresas do sector, porque como complementava o professor Luís um projecto de escola profissional *"não se constrói em três anos"* (p.19).

3.5 - Aspectos Negativos do Curso/Escola Profissional

Na percepção dos professores/formadores os aspectos negativos mais evidentes reportavam-se às limitações inerentes à pequena dimensão da escola e à forma como esta entendia a importância das competências-chave.

O facto da escola ser de dimensão pequena era referido pelo professor Miguel como um aspecto limitador da sua evolução, o qual entendia *"está associada ao seu crescimento"* (p.16). Esta perspectiva de crescimento parecia enquadrar-se na óptica de criar novas ofertas e áreas de formação e não no sentido de dar aos alunos uma visão global da necessidade e da importância que as competências-chave representavam. Para este professor, o crescimento da importância das competências-chave parecia justificar a afirmação que os alunos *"ainda não perceberam o que são as competências-chave e a importância que elas têm para a nova sociedade, para as organizações"* (p.15), o que em termos futuros podia ser um factor inibidor da inserção sócio-profissional.

Para os alunos o facto da escola ser de dimensão pequena era entendido como um factor positivo, porque facilitava o relacionamento entre a comunidade educativa.

Dos aspectos negativos referidos pelos entrevistados, o mais preocupante para o professor Luís era se a própria escola não tomava consciência que os alunos saíam da escola *"com as competências-chave e não percebem que isso é um apelo das novas organizações"* (p.15). Esta afirmação permitiu-nos inferir que a falta de consciência da escola podia constituir uma limitação do desempenho da actividade profissional e da construção dos projectos pessoais e profissionais dos alunos.

3.6 - Estatuto Social das Escolas Profissionais

Na opinião dos entrevistados as EPs não eram, ainda, socialmente reconhecidas. Na opinião do professor Luís, possivelmente, não havia mais alunos a escolherem as EPs *"devido*

ao estatuto e à imagem que as escolas profissionais têm" (p.1), porque estava muito enraizado o desejo estatutário de que o importante *"é serem «doutores»"* (p.10). Segundo este professor para os alunos *"não é uma questão de dinheiro, é uma questão do estatuto, porque quem vem duma escola profissional não tem o título antes"* (p.20), o que reforçava a evidente falta de reconhecimento social das EPs. Porém, para este professor os alunos *"só começam a valorizar a escola profissional depois de lá estarem"* (p.21). Esta afirmação podia significar que os jovens encontravam neste modelo aspectos positivos e importantes para a sua formação e inserção sócio-profissional. Por um lado, as opiniões explícitas e implícitas expressas pelos entrevistados permitiram-nos inferir que a falta de estatuto social e a ideia de que os alunos que iam para estas escolas não tinham capacidade para prosseguir estudos nos cursos gerais, limitava muito a procura. Por outro, a própria relação muito estreita com o mundo do trabalho, em nosso entender, parecia acentuar a conotação negativa atribuída aos jovens que frequentavam este modelo de educação/formação.

No futuro, algumas das conotações negativas passarão, em nosso entender, pelos níveis de empregabilidade dos cursos, pelo nível de salários auferidos, pelos êxitos profissionais alcançados pelos jovens, pela dinâmica e visão da escola face às realidades, pelas exigências do mercado de trabalho e, pela mudança societal ao nível das pré-concepções entre os mais e os menos dotados.

3.7 - Mudanças Tecnológicas e o Desenvolvimento de Competências-chave

Os entrevistados tinham visões diferentes relativamente ao modo como os alunos sentiam as mudanças tecnológicas e organizacionais.

Para os professores/formadores, os alunos ainda não estavam muito conscientes das mudanças organizacionais do mundo do trabalho. Esta falta de consciência, devia-se, possivelmente, ao facto dos alunos não conhecerem as realidades do mundo do trabalho e das organizações em especial. Segundo o professor Luís os alunos tinham, fundamentalmente, a noção de mudança associada à evolução tecnológica do seu quotidiano, isto é, *"a nível de áudio e vídeo entendem, mas não fazem a ponte entre isso e as mudanças organizacionais, não conseguem fazer isso"* (p.20). Para este professor a noção de mudança *"só se aprende com a experiência"* (p.21) o que veio reforçar a sua opinião de que *"só se tem noção da mudança quando nós desaprendemos"* (p.20). Este cenário implicava que a emergência da mudança tecnológica e organizacional do mundo do trabalho, não se coadunava com o nível actual de conhecimento dos alunos que *"estão muito em fase de aprender"* (p.20). Contrariamente à perspectiva dos professores/formadores, os alunos mostraram estar conscientes do clima de mudança que

caracteriza actualmente a sociedade e a organização do trabalho, evidenciando confiança na preparação conferida pela escola e nas competências pessoais.

Ao contrário do argumento do professor Luís que a escola não transmitia aos alunos a noção de mudança, porque *"não sente a mudança"* (p.21), o professor Miguel defendia que as primeiras noções deste conceito eram *"fruto da escola, (...) da intervenção dos formadores"* (p.17) por estarem mais relacionados com o mundo do trabalho. Em nosso entender, estas duas perspectivas complementavam-se porque cabia à escola proporcionar ao aluno uma visão global da sociedade e da vida. Quando o professor Miguel afirmou que existia *"desfasamento entre a realidade com que se confrontam e aquilo que lhes dizem"* (p.17), parecia reforçar a nossa perspectiva que a educação/formação dos alunos era tanto mais positiva se fosse desenvolvida na diversidade de experiências vividas pelos intervenientes no processo educativo.

3.8 - Métodos e Técnicas de Aprendizagem para o Desenvolvimento de Competências-chave

Os professores/formadores valorizaram a metodologia de trabalho de projecto e de resolução de problemas como factores promotores da reflexão e, do aprender a aprender e aprender a pensar. Para o professor Miguel o desenvolvimento destas metodologias era importante, porque *"o que eles estão a aprender naquela escola, pode aplicar-se perfeitamente neste sector, pode adaptar-se à realidade da empresa"* (p.5). Para os entrevistados, o professor era o promotor e suscitador de desafios e de interrogações. Os alunos concordaram que eram os professores/formadores que impulsionavam o desenvolvimento das actividades de aprendizagem havendo, contudo, participação dos alunos nesta matéria.

Para o professor Miguel *"naquela escola (...) procura-se que os alunos aprendam"* (p.4) ao que o professor Luís acrescentou *"o aluno (...) tem que aprender a aprender"* (p.7), ou seja, podia inferir-se que uma aprendizagem que suscitasse a reflexão afigurava-se como uma forma de construção e consolidação do conhecimento. Para os entrevistados a reflexão era um acto importante de aprendizagem, pois como afirmou o professor Luís *"quando se faz uma reflexão, desenvolve-se um processo de aprendizagem ou de auto-aprendizagem"* (p.11). Para este professor esta reflexão podia ser suscitada pelos desafios lançados pelos professores/formadores, no desenvolvimento do trabalho de projecto e da resolução de problemas, ou sempre que o professor *"leve o aluno a ter que investigar"* (p.7). Os alunos estavam de acordo com os professores/formadores quanto ao trabalho de projecto e a resolução de problemas serem metodologias que apelavam à reflexão, à participação e à consolidação dos conhecimentos por permitirem uma maior articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos.

O trabalho de projecto, pela sua transversalidade, era para os entrevistados a metodologia privilegiada que possibilitava o desenvolvimento de competências-chave, por ser capaz de *"promover alguma interdisciplinaridade"* (p.5) como afirmou o professor Miguel. Esta metodologia, por se apoiar na aquisição de saberes múltiplos, conduzia à aquisição de um conhecimento mais sólido. Apesar das virtualidades evidenciadas, na opinião do professor Luís, os professores dos cursos gerais *"valorizam muito pouco o trabalho de projecto"* (p.9). Para o professor Luís residia aí, provavelmente, o cerne da questão do insucesso escolar de um determinado conjunto de alunos que não viam motivação num modelo de ensino, essencialmente, teórico e pouco participativo.

3.9 - Cooperação Escola - Empresa

Na opinião dos alunos e dos professores/formadores as empresas pareciam não estar, ainda, preparadas para lidar com os alunos em estágio. Contudo, as opiniões dos primeiros evidenciavam sinais de entendimento quanto à necessidade de maior cooperação escola-empresa de modo a melhorar o processo de educação/formação. A boa relação existente entre a escola e as empresas do sector relacionada com o curso ministrado era para o professor Miguel *"fruto da cooperação entre ambas"* (p.14). Esta cooperação manifestava-se ao nível da oferta e estruturação dos estágios e da avaliação dos estagiários. De acordo com o professor Luís existiam sinais evidentes de *"uma certa responsabilização das empresas na formação dos jovens"* (p.4). Esta colaboração era apontada pelo professor Luís como um dos meios que podia ajudar a construir e a melhorar a cooperação escola-empresa, porque *"a escola não pode mudar as empresas"* (p.19).

Para o professor Luís *"é fundamental um papel mais pedagógico das empresas"* (p.22) no acompanhamento dos estágios. Esta opinião parecia significar que as empresas deviam assumir, efectivamente, um papel activo no processo de educação/formação dos jovens. Ao mesmo tempo que reconhecia esta necessidade, este professor referiu que nas empresas *"ainda não temos essa prática assim, de perceber que o aluno está ali em estágio"* (p.22). Para o professor Luís o facto das empresas se disporem a facilitar os estágios muitas vezes *"é dizer que a porta está aberta, não sai daí"* (p.23). Esta opinião parecia ser uma crítica às empresas pela falta de enquadramento e acompanhamento dos estagiários.

O discurso do professor Miguel permitiu-nos inferir que, para os entrevistados, o objectivo dos estágios era proporcionar aos alunos um confronto e uma articulação *"entre os conhecimentos que adquiriram na escola e a percepção de uma realidade que é a empresa"* (p.6). Na verdade, para o professor Luís não se podia admitir que os alunos fossem para o estágio *"para*

estar lá sentados numa cadeira ou estar a tirar fotocópias" (p.23). À crítica da falta de responsáveis pelo acompanhamento dos estagiários nas empresas, evocada pelos alunos como um factor negativo da sua aprendizagem, o professor Luís remeteu-nos para a necessidade de compreendermos que *"há situações, que há dias nas empresas onde não é possível olhar para ninguém"* (p.23).

Era consensual que havia muita coisa a construir e a melhorar na relação escola-empresa. Por isso, embora para o professor Luís *"já exista uma certa colaboração e uma certa responsabilização das empresas na formação dos jovens"* (p.4), mas faltavam, ainda, apoios aos alunos em processo de inserção. A expressão desta realidade parecia encontrar eco nas palavras do professor Luís, quando referiu que o fortalecimento desta perspectiva podia constituir as linhas orientadoras de uma cooperação mais efectiva entre a escola e as empresas de modo a criar condições que incentivassem os seus colaboradores a concluir o curso de formação. Para o professor Luís este avanço era muito importante para os jovens que não concluíram o curso, pois era do resultado deste clima de cooperação com as empresas que podia surgir *"a oportunidade do jovem concluir o curso"* (p.4).

3.10 - Aspectos Facilitadores da Inserção Sócio-profissional

Os aspectos referidos pelos professores/formadores como facilitadores da inserção sócio-profissional dos alunos derivam, em grande parte, da escola proporcionar uma visão global da sociedade. Para o professor Luís este aspecto era importante *"para o jovem não ter desilusões quando vai para o mundo do trabalho"* (p.17). Por seu lado, o professor Miguel defendia que a escola devia preparar os alunos para se inserirem profissionalmente no mundo do trabalho, através do reforço dos estágios, da realização da PAP e do domínio de uma língua estrangeira, os quais *"têm funcionado como elemento importante para a iniciação dos jovens"* (p.11). Para este professor, nas empresas, era preciso *"haver alguém que arranhe inglês"* (p.14). Contudo, a escola disponibilizava apenas a língua inglesa como oferta de formação, o que tinha criado algumas dificuldades aos jovens em processo de inserção sócio-profissional. Na opinião dos alunos os estágios eram referidos como um factor relevante da aprendizagem e do desenvolvimento de competências facilitadoras do processo de inserção sócio-profissional.

O diploma de certificação profissional não era referido pelos entrevistados como garante de emprego, mas podia ser um facilitador da inserção e da realização pessoal e profissional (Luís, p.2, Miguel, p.11).

O processo de acompanhamento proporcionado pela escola à inserção dos jovens colaboradores era para o professor Miguel importante *“para que as coisas corram da melhor maneira para os jovens e para as empresas”* (p.17). Isto é, o processo de acompanhamento afigurou-se-nos como um instrumento importante, para a escola conhecer as dificuldades que se colocavam à inserção dos jovens no mundo do trabalho. Este conhecimento era importante para a escola e para as empresas desenvolverem, de futuro, processos e estratégias de aprendizagem que reforçassem o desenvolvimento de competências-chave nos alunos. Os alunos eram críticos quanto à organização dos estágios e à falta de acompanhamento por parte de técnicos das empresas. Estas lacunas eram tidas como pouco favoráveis à integração de conhecimentos e à inserção sócio-profissional.

3.11 - A Inserção Sócio-profissional na Construção dos Projecto Pessoais e Profissionais

Os professores/formadores consideraram que a escola representava um papel relevante na inserção sócio-profissional, nomeadamente por poder ser um referencial onde os alunos podiam iniciar a construção dos projectos pessoais e profissionais.

O professor Luís considerava que *“de pequenos é que os jovens têm que começar a posicionar-se para a sua realização”* (p.22). Para este professor a escola podia *“ser um meio privilegiado onde (os alunos) começam a construir o seu projecto pessoal e profissional”* (p.18). Na verdade, para ajudar os alunos a construir o seu projecto pessoal e profissional era importante que a escola proporcionasse condições facilitadoras da inserção sócio-profissional sem, contudo, criar falsas expectativas relativamente ao futuro dos alunos. Estas palavras reflectiam as preocupações do professor Luís, porque os alunos *“não podem estar a ser preparados para uma sociedade que já não existe”* (p.22). Em nosso entender, esta perspectiva afigurava-se como uma chamada de atenção para a importância fulcral do papel da escola na preparação dos jovens para o mundo do trabalho e para a vida. As opiniões expressas pelos alunos não sugeriam a consciência de uma relação entre a inserção sócio-profissional e a construção dos projectos pessoais e profissionais.

A actividade profissional e, consequentemente, a socialização proporcionada pelos ambientes de trabalho podiam ser vistos como uma forma de realização pessoal e profissional capaz de ajudar a construir os projectos pessoais e profissionais dos alunos. Por isso, para o professor Luís era natural que *“quando (o jovem) se inscreve para se ir candidatar a uma empresa é porque, se calhar, é uma saída para a realização pessoal”* (p.2). Provavelmente, para os alunos, o facto de se desejarem inserir rapidamente no mundo do trabalho podia significar a concretização dos seus projectos pessoais e profissionais.

Síntese dos Inquéritos por Questionário e Entrevista aos Alunos em Formação Inicial e aos Professores/Formadores

O curso de transportes era predominantemente frequentado por rapazes. Verificámos a existência de fortes influências das representações estereotipadas do género por o curso se inserir numa área conotada com uma actividade de carácter técnica, nomeadamente, mecânica, manutenção etc.

Existia complementaridade entre as opiniões dos alunos e dos professores/formadores, relativamente às motivações que levaram os alunos a escolher o modelo das EPs. As opiniões dividiam-se nas vertentes: facilidade de acesso ao primeiro emprego e importância das competências-chave como factor facilitador da inserção sócio-profissional, o insucesso escolar nos cursos gerais e o desafio às capacidades individuais.

O facto dos alunos serem de opinião unânime que a escola devia promover e incentivar o desenvolvimento de um conjunto alargado de competências-chave podia justificar o consenso relativo entre as competências-chave consideradas por estes como desejáveis para o desenvolvimento pessoal e profissional e as promovidas pela escola. A opinião dos alunos permitiu-nos inferir que o desenvolvimento de competências-chave era entendido como fundamental para fazerem face aos desafios do mundo do trabalho e para os ajudar no processo de inserção sócio-profissional. Os professores/formadores referiram, também, a importância do desenvolvimento de competências-chave como um aspecto facilitador da inserção sócio-profissional considerando o desenvolvimento destas competências como parte integrante da formação dos alunos, porque contribuía para os ajudar ao nível do desempenho social, pessoal e profissional.

Existia complementaridade entre a perspectiva dos professores/formadores e dos alunos relativamente aos aspectos facilitadores da inserção sócio-profissional. Na perspectiva dos alunos, o contributo da escola parecia concretizar-se na diversidade de contactos formais e informais com realidades e contextos diferentes do sector de actividade profissional. Os professores/formadores concordaram com a perspectiva dos alunos, acrescentando que a visão global da sociedade, o desenvolvimento de competências-chave, o diploma de certificação profissional e o processo de acompanhamento, pela escola, da transição dos alunos da escola para o mundo do trabalho eram os aspectos que mais contribuíam para facilitar a inserção sócio-profissional. Na opinião dos professores/formadores o processo de acompanhamento promovido pela escola era particularmente importante porque reforçava a auto-confiança do aluno, permitindo a esta conhecer o grau de satisfação dos alunos e apoiá-los nas suas dificuldades.

Era consensual que o insucesso escolar nos cursos gerais era um factor relevante na escolha do modelo das EPs, embora os alunos tivessem dificuldade em assumir este facto de forma explícita. Para os alunos, as razões de insucesso escolar, fosse pela retenção ou abandono temporário pareciam estar circunscritas a aspectos da vida pessoal, da desmotivação, da escolha prematura das vias de ensino e das áreas de estudo e da pressão social exercida pela família.

A influência familiar era tida, pelos professores/formadores como um aspecto positivo e prospectivo da evolução das pequenas empresas de estrutura familiar.

O desafio às capacidades individuais era a terceira vertente das razões apontadas pelos alunos o qual era, essencialmente, acentuado pelo elemento do sexo feminino. Este desafio parecia envolver contornos de afirmação social, o qual parecia traduzir-se no desejo de conquistar postos de trabalho tradicionalmente atribuídos aos indivíduos do sexo masculino.

Verificámos a existência de divergências, quer entre alunos, quer entre os professores/formadores quanto à importância do diploma de certificação profissional ser um garante ou um facilitador do acesso ao mundo do trabalho e ao valor simbólico atribuído a esse diploma. Os alunos teceram duras críticas aos colegas dos cursos anteriores, à escola e às empresas, relativamente à existência de jovens que estavam a desempenhar funções de técnicos de transportes sem serem certificados. Esta crítica parecia ter subjacente a preocupação destes estarem a ocupar potenciais lugares no mercado de trabalho.

Os professores/formadores e os alunos estavam de acordo que a falta de certificação se traduzia numa dificuldade de empregabilidade. A contratação de jovens não certificados era consensualmente entendida de uma forma implícita pelos alunos e explícita pelos professores/formadores como desprestigiante para a escola e para as empresas. Este facto tinha levado a escola a redobrar esforços no sentido de motivar estes alunos a concluírem o seu curso. Conscientes desta situação, a escola e as empresas desenvolveram esforços conjuntos, no sentido de incentivar os jovens, nesta situação, a concluírem os estudos e a obterem o respectivo diploma de certificação profissional.

A importância do carácter abrangente do curso, evocado pelos professores/formadores, não era consensual entre estes e os alunos. Para os primeiros era tida como um aspecto positivo, porque não limitava as oportunidades profissionais apenas ao sector dos transportes, enquanto os segundos expressaram opiniões contraditórias. Algumas vezes era referido que uma aprendizagem de “banda larga” se traduzia numa aprendizagem superficial, o que era considerado como um aspecto negativo. Outras vezes defendiam que a aprendizagem devia ser alargada para os preparar para a diversidade de contextos organizacionais.

Quanto ao conceito de adaptação à mudança a percepção dos professores e formadores era divergente. Esta divergência de opinião advinha, provavelmente, de práticas pedagógicas e conhecimentos diferentes do mundo do trabalho. Para um a escola não promovia o desenvolvimento desta competência porque não sentia a mudança organizacional do trabalho. Para o outro os primeiros contactos com este conceito eram promovidos pelos formadores porque estavam mais ligados ao mundo do trabalho. Os alunos pareciam estar conscientes do actual clima de mudança permanente que se vive nas organizações e mostravam confiança na formação que a escola lhes proporcionava.

As competências-chave tidas pelos alunos como menos desejáveis e promovidas pela escola eram respectivamente, relações interpessoais, aprender a aprender e aprender a pensar e socialização. Estes resultados sugeriram-nos que a escola podia ter um papel mais activo na sensibilização dos alunos para a importância que representavam estas competências para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A falta de reconhecimento social da formação promovida pelas EPs não era consensual entre os professores/formadores e os alunos. Para aqueles a falta de reconhecimento parecia decorrer do estereótipo da inexistência de capacidade dos alunos para prosseguir estudos superiores. A perspectiva dos alunos reflectia uma visão mais optimista suportada na credibilidade da escola junto dos empregadores, considerando não existir, portanto, falta de reconhecimento social.

Na perspectiva dos professores/formadores a aprendizagem muito dirigida para o mundo do trabalho podia limitar e acentuar a conotação negativa das EPs. Estes reconheciam, igualmente, o esforço dos alunos, no sentido de valorizar o curso e inverter o seu "*status*".

A metodologia do trabalho de projecto e a resolução de problemas, pela sua transversalidade e por se apoiarem na partilha de saberes múltiplos, foram referidas pelos inquiridos como metodologias capazes de suscitar a consolidação de conhecimentos e desenvolvimento de competências-chave.

O papel da escola no desenvolvimento de competências-chave nos alunos não era consensual entre os professores/formadores. Para os alunos o desenvolvimento de competências-chave produzia reflexos na maneira de ser e estar e no modo como se relacionavam com os outros.

A escola era referida pelos professores/formadores como o meio privilegiado onde os alunos começavam a construir os seus projectos pessoais e profissionais. Os alunos não verbalizaram de forma clara a importância da inserção sócio-profissional para a concretização dos projectos pessoais e profissionais. Contudo, o facto de desejarem inserir-se, a curto prazo,

no mundo do trabalho, podia significar a concretização dos seus projectos pessoais e profissionais.

Os factos convergentes e divergentes expressos pelos inquiridos pareciam significar que a conjugação de esforços entre o sistema educativo e económico podia contribuir, de forma decisiva, para uma formação de base alargada de modo a que os jovens pudessem encarar a vida e a actividade profissional com satisfação pessoal e profissional.

4 - Inquérito por Questionário aos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Conforme descrevemos na metodologia, o inquérito por questionário foi administrado a dois grupos (C e D) de jovens em processo de inserção sócio-profissional, respectivamente saídos da EP nos dois e um anos anteriores ao estudo, num total de 24 inquiridos.

4.1 - Caracterização dos Grupos em Processo de Inserção Sócio-profissional

Os dados obtidos através das respostas à *questão 1* permitiram-nos construir o quadro seguinte. De acordo com estes dados determinámos a média e a moda, à data da administração do inquérito por questionário, das idades dos jovens dos grupos seleccionados.

Quadro VI.VII - Idades e Género dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

	Idades											Sexo		Média de idades	Moda
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	M	F			
Grupo C	-	-	3	2	5	-	2	1	-	-	9	4	21,9 anos	22 anos	
Grupo D	1	2	2	3	2	-	-	-	-	1	9	2	20,9 anos	21 anos	

A diferença da média das idades era meramente aparente, dado que se reportava a alunos de anos lectivos diferentes. Se nos reportássemos ao ano de conclusão do curso a média e a moda das idades seria igual nos dois grupos, isto é, 19,9 anos e a moda 20 anos.

O facto do grupo D apresentar uma amplitude de idades (9 anos) que era superior ao grupo C (5 anos) deveu-se à existência de um inquirido com 27 anos, o que fez aumentar a amplitude máxima.

Os indivíduos do sexo masculino representavam 69,2% no grupo C e 81,8% no D. Os grupos em estudo eram constituídos por 75,0% de indivíduos do sexo masculino e 25,0% do sexo feminino. A predominância de indivíduos do sexo masculino veio confirmar o ponto de vista dos estereótipos e expectativas dos potenciais candidatos deste curso que o viam como tendo um carácter muito técnico.

De acordo com os resultados verificámos que os jovens em inserção apresentavam uma amplitude, média e moda de idades superior aos alunos. Contudo, no grupo dos alunos o número de indivíduos do sexo masculino era mais elevado (81,8%).

4.2 - Situação Profissional

As respostas obtidas pela *questão 2.1* permitiram-nos conhecer a situação dos jovens face ao emprego, quadro seguinte.

Quadro VI.VIII - Situação face ao Emprego - Jovens em Inserção Sócio-profissional

Situação face ao Emprego	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
A trabalhar por conta de outrem	11	84,6	7	63,6	18	75,0
Em estágio de formação	1	7,7	2	18,2	3	12,5
A trabalhar por conta própria	1	7,7	-	0,0	1	4,2
Desempregado	-	-	1	9,1	1	4,2
Outra	-	-	1	9,1	1	4,2

A leitura dos resultados permitiu-nos verificar que existia um índice de empregabilidade maior no grupo C do que no grupo D. Porém, importa não esquecer que o grupo C tinha mais um ano de actividade profissional do que o grupo D. Se tivéssemos em consideração o estágio profissional como o exercício de uma actividade profissional verificávamos que o índice de empregabilidade era 100,0% e 91,9% respectivamente. Estes valores tendiam a aproximar-se com o decorrer do tempo e com a procura de técnicos qualificados que se registava no sector dos transportes. No grupo D existia um jovem que não especificou a sua situação profissional.

As respostas à primeira parte da *questão 2.2*, permitiram-nos elaborar o quadro seguinte.

Estes resultados possibilitaram-nos conhecer a mobilidade dos jovens empregados.

Quadro VI.IX - Mobilidade de Emprego – Jovens em Inserção Sócio-profissional

	1 emprego	2 empregos	3 empregos
Grupo C	8	3	1
Grupo D	2	4	1

No grupo C, dos doze jovens empregados 33,3,0% já tinham tido mais de um emprego, enquanto no D dos sete jovens empregados 71,4% já tinham tido mais de um

emprego. Face aos resultados constatámos que o grupo D apresentava um índice de mobilidade de emprego superior. Esta mobilidade pareceu-nos resultar da instabilidade própria do mercado de emprego, da tendência de precariedade de emprego que caracteriza a sociedade actual e da inconstância e temporalidade que caracteriza os jovens em início de carreira, fosse por insatisfação pessoal/profissional, fosse pela procura de melhoria de condições materiais.

Em termos de facilidade de acederem ao primeiro emprego (segunda parte da *questão 2.2*), os dados possibilitaram a elaboração do quadro seguinte.

Quadro VI. X - Tempo de Acesso ao 1º Emprego - Jovens em Inserção Sócio-profissional

Acesso ao 1º Emprego	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Até 3 meses	8	66,7	9	90,0	17	77,3
De 3-6 meses	3	25,0	1	10,0	4	18,2
De 6-12 meses	1	8,3	-	-	1	4,5
Mais de um ano	-	-	-	-	-	-

Os dados desta questão permitiram-nos constatar que um ano após a conclusão da formação inicial, vinte e dois jovens (91,7%) tiveram acesso à actividade.

Dos doze jovens empregados do grupo C e dos sete do grupo D verificámos que o grupo D teve maior facilidade de acesso ao primeiro emprego do que o grupo C. Dos indivíduos que tiveram acesso ao primeiro emprego até três meses, apurámos que obtiveram emprego imediato cinco (41,7%) do grupo C e seis (60,0%) do grupo D. Em nosso entender, esta facilidade decorreu, provavelmente, das seguintes hipóteses: i) necessidade de crescimento e melhoria na qualidade dos serviços prestados pelos empregadores; ii) aposta na competitividade como factor de desenvolvimento das empresas e do mercado; iii) necessidade de certificação das empresas; iv) reforço da dinâmica do sector dos transportes; v) reconhecimento da qualidade dos cursos; vi) escassez de recursos humanos detentores de certificação profissional no sector dos transportes.

Enquanto aguardavam o acesso ao primeiro emprego os inquiridos desenvolveram actividades diversificadas. Sendo estas actividades pouco explícitas apenas pudemos verificar que no grupo C três (23,1%) desenvolveram actividades não especificadas, dois (15,4%) responderam a anúncios, um (7,7%) frequentou cursos de informática, um (7,7%) frequentou estágio de formação e outro participou em entrevistas promovidas pela escola. Dos quatro jovens do grupo D que exerceram actividades durante o período referido um (10,0%) respondeu a anúncios, um (10,0%) frequentou o estágio profissional, um (10,0%) participou

em entrevistas promovidas pela escola, ficando por esclarecer a actividade desenvolvida pelo outro inquirido.

Quanto ao vínculo contratual, as respostas à *questão 2.3* possibilitaram-nos a elaboração do quadro seguinte.

Quadro VI.XI - Vínculo Contratual - Jovens em Inserção Sócio-profissional

Tipo de vínculo contratual	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Contracto a termo	10	76,9	6	85,7	16	80,0
Contrato permanente	2	15,4	-	-	2	10,0
C. de prestação de serviços	1	7,7	-	-	1	5,0
Contracto à tarefa	-	-	1	14,3	1	5,0

Os resultados permitiram-nos verificar que em termos de vínculo contratual estávamos perante um quadro dentro dos parâmetros normais daquilo que eram as tendências das relações laborais vigentes.

O grupo C apresentava um reforço ligeiro do vínculo de emprego. Este reforço decorria, provavelmente, do facto destes participantes terem mais um ano de actividade profissional e, como tal, eram detentores de maior experiência profissional o que parecia afigurar-se como facilitador do vínculo contratual.

4.3 - Percurso Educativo

Da leitura dos dados obtidos através das respostas à *questão 3.1*, quadro VI.XXX (anexo C) constatámos que 62,5% dos jovens em processo de inserção sócio-profissional iniciou o curso com o 9º ano de escolaridade. Contudo, no grupo C dois jovens entraram com o 10º ano (15,4%), três com o 11º ano (32,1%) e um com o 12º ano (7,7%). No grupo D entraram dois jovens com o 10º ano (18,2%) e um com o 11º ano (9,1%).

O insucesso escolar (*questão 3.2*) analisado do ponto de vista do número de anos de retenção, permitiu-nos verificar que dos 24 inquiridos 75,0% conheceram o insucesso escolar isto é, 9 do grupo C (69,2%) e 9 do grupo D (81,8%). Face aos dados, o insucesso escolar no grupo D era mais acentuado do que no C.

Tendo em conta os dados do insucesso escolar procurámos conhecer o percurso educativo dos jovens em processo de inserção sócio-profissional. Assim, os dados recolhidos permitiram-nos elaborar o próximo quadro.

Quadro VI.XII - Insucesso Escolar por Ciclos - Jovens em Inserção Sócio-profissional

N. de Ensino	Grupo C					Grupo D				
	1 vez	2 vezes	3 vezes	Total de retenções		1 vez	2 vezes	3 vezes	Total de retenções	
				f	%				f	%
1º Ciclo	1	3	0	4	22,2	6	0	0	6	35,3
2º Ciclo	2	1	0	3	16,7	1	1	0	2	11,8
3º Ciclo	6	1	0	7	38,9	6	0	0	6	35,3
Secundário	1	2	1	4	22,2	2	0	1	3	17,6

O insucesso no ensino básico e no ensino secundário era comum aos dois grupos. No 1º ciclo do ensino básico os índices de insucesso eram maiores no grupo D, enquanto no 3º ciclo e no ensino secundário eram maiores no grupo C. Era no 2º ciclo do ensino básico que se verificava o menor número de retenções.

Em termos comparativos os dados do inquérito por questionário aos alunos em processo de formação inicial (grupo A+B) e dos jovens em processo de inserção sócio-profissional (grupo C+D), (quadro VI.XXXI, anexo C) permitiram conhecer o insucesso escolar por ciclos e, portanto, percepcionar as dificuldades sentidas pelos grupos em estudo.

O gráfico VI.2 (página seguinte), construído a partir dos dados do quadro referido anteriormente, permitiu-nos verificar que o número de retenções no 1º e no 2º ciclo do ensino básico era mais evidente nos alunos em formação inicial. No 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário o número de retenções era mais expressivo nos jovens em inserção sócio-profissional.

Na impossibilidade de contactar os jovens em inserção, procurámos encontrar hipóteses explicativas. Da reflexão em torno da diferença dos resultados do insucesso, por níveis de ensino, que se verificaram entre os grupos em estudo formulámos como hipóteses possíveis: i) o “facilitismo” por serem os primeiros alunos do curso; ii) o número reduzido de alunos; iii) a necessidade de implantação do curso e da escola no meio; iv) os diferentes modelos de orientação política; v) as políticas educativas diferentes.

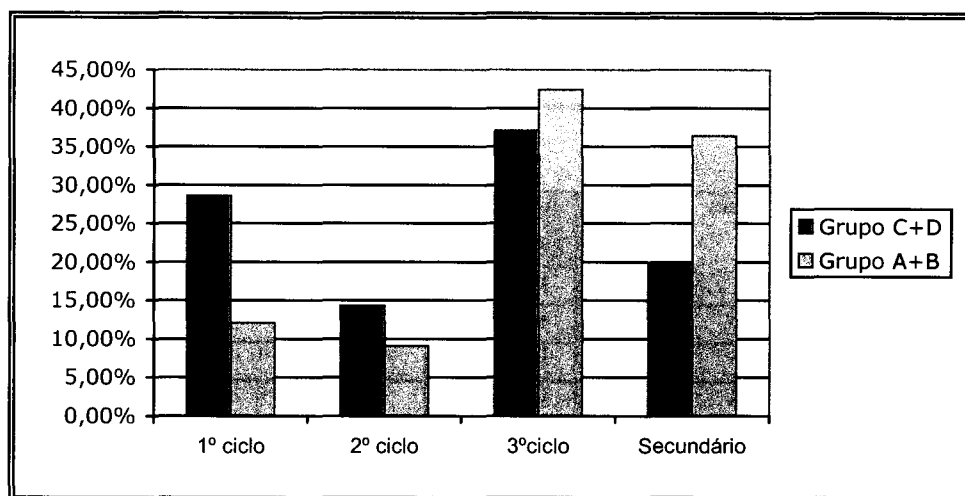


Gráfico VI.2 - Retenções por Ciclo: Jovens em Inserção Sócio-profissional e Alunos em Formação Inicial

Apesar das limitações contextuais de estarmos a comparar grupos diferenciados que frequentaram a Escola Profissional em anos diferentes, tínhamos por intenção encontrar elementos que nos permitissem estabelecer alguma relação entre o insucesso escolar e as razões de escolha do modelo de educação/formação das EPs. Esta hipótese não se confirmou. No entanto, podemos colocar como hipótese que os jovens mais velhos, por apresentarem mais dificuldades nos anos iniciais de escolaridade, escolheram as EPs como possibilidade de concluir os estudos. Os alunos mais novos escolheram as EPs por razões não ligadas com o insucesso escolar prévio.

Quanto aos motivos que levaram os inquiridos a interromper os estudos (*questão 3.3*) verificámos que, no grupo C, apenas dois jovens interromperam os estudos. Um (C6) por um período até um ano em que esteve a trabalhar, o outro (C10) por um período até dois anos em que frequentou cursos de formação profissional e esteve a trabalhar. Quanto ao grupo D apenas um (D1) interrompeu os estudos por um período até dois anos tendo frequentado cursos de formação profissional. De acordo com os resultados inferimos que os inquiridos procuraram desenvolver uma actividade profissional ou valorizar a sua formação pessoal e profissional quando tinham de interromper os estudos.

Tendo em conta o número de alunos que interromperam os estudos, estes resultados, não se afiguraram relevantes para a compreensão da amplitude etária dos jovens em processo de inserção sócio-profissional. Contudo, coloca-se a hipótese de existirem outras razões além do insucesso escolar, que influenciaram os jovens na escolha do modelo de educação/formação das EPs para o prosseguimento de estudos secundários.

4.4 - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional

As respostas à *questão 4* permitiram-nos construir o próximo quadro.

Quadro VI.XIII - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional - Jovens em Inserção Sócio-profissional

Categorias	Grupo C		Grupo D		Totais	
	f	%	f	%	f	%
Desejava obter uma certificação profissional	11	84,6	11	100,0	22	91,7
Queria sentir-me mais preparado para a minha futura vida profissional	11	84,6	10	90,8	21	87,5
Outras	3	20,1	7	63,6	10	41,7
Não gostava das matérias que aprendia no ensino regular	6	46,2	2	18,2	8	33,3
Ganho dinheiro mais depressa	3	20,1	2	18,2	5	20,8
A equipa de orientação aconselhou-me	3	20,1	1	9,1	4	16,7
Tinha reprovado muitas vezes	1	7,7	-	-	1	4,2
Tinha irmãos ou amigos na escola	1	7,7	-	-	1	4,2

De acordo com os resultados verificámos que a dispersão de respostas justificativas para a escolha do modelo das EPs era maior no grupo C do que no D. Quanto à questão aberta “*Outras*”, nem todos os inquiridos que assinalaram esta resposta elaboraram uma resposta clara de modo a pudermos tirar inferências. Com efeito, apesar das dez respostas (41,7%), expressas pelos grupos em estudo, serem dispersas e pouco conclusivas, tinham, contudo, a particularidade de apresentarem contornos nítidos da especificidade de cada grupo. As respostas do grupo C centravam-se, fundamentalmente, ao nível da escola, isto é, “*podia obter a escolaridade normal e ao mesmo tempo ter um curso*” (C9); “*muitas disciplinas em atraso no ensino regular*” (C12); “*inacessibilidade ao ensino superior*” (C13). No grupo D as respostas expressas estavam, essencialmente, direccionadas para a actividade profissional como: “*acesso facilitado ao mundo do trabalho*” (D6); “*facilidades de estágio profissionais e contacto directo com as empresas*” (D10); “*porque gostava do meio dos transportes e esta era a escolha mais adequada para uma futura inserção na actividade*” (D11).

O facto das respostas não serem conclusivas, contudo, permitiram constatar a existência de respostas semelhantes às dos alunos em formação inicial, quando referiram razões relacionados com a facilidade de conclusão do curso e acesso ao mundo do trabalho. Apesar do desejo de inserção não ter sido expreso, a concentração das respostas no desejo de obterem uma certificação profissional e uma preparação para a vida profissional futura, consubstanciava, provavelmente, o desejo dos jovens se inserirem rapidamente no mundo do

trabalho. Dados disponíveis na escola confirmaram que, até esse momento, nenhum aluno tinha prosseguido estudos superiores, o que estava de acordo com as nossas inferências.

De acordo com os resultados verificámos que existe complementaridade entre as razões de escolha do modelo de formação profissional referidas pelos alunos e pelos jovens em inserção sócio-profissional.

4.5 - Importância da Escola Promover o Desenvolvimento de Competências-chave

A opinião expressa pelos inquiridos nas respostas à *questão 6.1* permitiu-nos verificar que ambos os grupos foram unânimes em considerar que era importante a escola promover nos jovens o desenvolvimento de competências-chave, respectivamente 92,3% e 100% para o grupo C e D. De modo a avaliar quais eram os aspectos preponderantes em que a importância destas competências se podiam fazer sentir, confrontámos os inquiridos com a *questão 6.2*. Os dados desta questão permitiram-nos construir o quadro seguinte, o qual nos mostra a relevância que representava para os jovens, a escola promover o desenvolvimento de competências-chave.

Quadro VI.XIV - Importância da Escola Promover o Desenvolvimento de Competências-chave - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Categorias	Grupo C		Grupo D		Totais	
	f	%	f	%	f	%
Prepara-me para enfrentar as realidades do mundo do trabalho	11	84,6	9	81,8	20	83,3
Facilita a minha integração social e profissional no mundo do trabalho	9	69,2	9	81,8	18	75,0
Ajuda-me no processo de transição da escola para o mundo do trabalho	10	76,9	7	63,6	17	70,8
Melhora as minhas competências pessoais/profissionais	6	46,2	6	54,5	12	50,0
Permite adaptar-me mais facilmente às mudanças tecnológicas	3	23,1	2	18,2	5	20,8

De acordo com os resultados do quadro verificámos que, globalmente, o grupo D valorizou mais aspectos, que eram importantes a escola promover para o desempenho da actividade profissional, do que o grupo C. Todavia, apesar de cada grupo ter considerado hierarquizações diferentes, existia complementaridade entre a opinião dos dois grupos, quanto à importância dos aspectos que a escola devia promover. O facto dos jovens considerarem pouco importante a escola desenvolver competências relacionadas com as mudanças tecnológicas, podia significar que os inquiridos: i) não tinham dificuldades de se adaptar a novas formas de desenvolvimento e organização da actividade profissional; ii) tinham a percepção que a sua actividade profissional não seria passível de alterações em termos técnicos e organizacionais;

iii) não tinham consciência das implicações que as mudanças tecnológicas podiam originar, possivelmente, por ainda não as terem vivido.

O facto dos jovens em processo de inserção sócio-profissional e dos alunos concordarem que era importante a escola promover o desenvolvimento de competências-chave, permitia inferir que as vivências proporcionadas pela escola podiam afigurar-se determinantes para a formação dos jovens. Verificámos, igualmente, que os jovens deram mais relevo aos aspectos relacionados com o desempenho da actividade profissional, questões 1 e 4 (66,7%) e a futura inserção sócio-profissional, questões 2 e 3 (72,9%).

4.6 - Competências-chave Desejáveis pelos Jovens

Com a *questão 8* procurámos conhecer qual a importância da escola no sentido de promover o desenvolvimento de competências que pudessem contribuir para facilitar a inserção sócio-profissional dos jovens. Esta questão estava dividida em duas partes. A primeira centrava-se nas competências-chave e a segunda nas competências características do modelo *tayloristas*.

Na análise dos resultados da primeira parte partimos do pressuposto que as competências-chave tidas pelos jovens como facilitadoras da inserção sócio-profissional e, conseqüentemente, do desempenho da actividade profissional, podiam assumir-se como as competências tidas por estes como desejáveis.

Tendo em vista a dimensão de análise agrupámos as afirmações da *questão 8* conforme referido na metodologia. Assim, na primeira parte, os dados obtidos permitiram-nos elaborar o quadro seguinte.

Quadro VI.XV - Competências-chave Desejáveis: Importância como Facilitadoras da Inserção Sócio-profissional - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Categorias	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Adaptação à mudança	12	92,3	11	100,0	23	95,8
Trabalhar em equipa	9	69,2	5	45,5	14	58,3
Aprender a aprender e aprender a pensar	6	46,2	8	72,7	14	58,3
Relações interpessoais	2	15,4	6	54,5	8	33,3
Comunicação (oral, escrita) e argumentação	3	23,1	4	36,4	7	29,2
Socialização	3	23,1	4	36,4	7	29,2
Organização e gestão individual do trabalho	1	7,7	0	0,0	1	4,2

Existia consenso entre o grupo C e D quanto à competência adaptação à mudança ser entendida como a que mais contribuía para facilitar o processo de inserção. Verifica-se disparidade de opiniões entre os grupos quanto às competências trabalhar em equipa, apreender a aprender e aprender a pensar e relações interpessoais. Existia consenso entre os grupos quanto às competências-chave entendidas como menos facilitadoras da inserção sócio-profissional.

Os dados da primeira parte provenientes das respostas à *questão 8*, permitiam concluir que as competências tidas como mais desejáveis eram: adaptação à mudança, trabalhar em equipa e aprender a aprender e aprender a pensar.

O facto das competências relações interpessoais, comunicação (oral, escrita) e argumentação, socialização e organização e gestão individual do trabalho serem tidas como menos facilitadoras da inserção sócio-profissional (*questão 8*), podíamos dizer que estavam em consonância com os resultados da *questão 5*, excepto no que concerne às competências adaptação à mudança, aprender a aprender e aprender a pensar e organização e gestão individual do trabalho.

Para melhor compreendermos a percepção dos grupos em estudo relativamente às competências tidas como desejáveis, procedemos à comparação entre as competências referidas pelos alunos e pelos jovens em inserção. Com base nos resultados dos quadros VI.V e VI.XV elaborámos o gráfico seguinte.

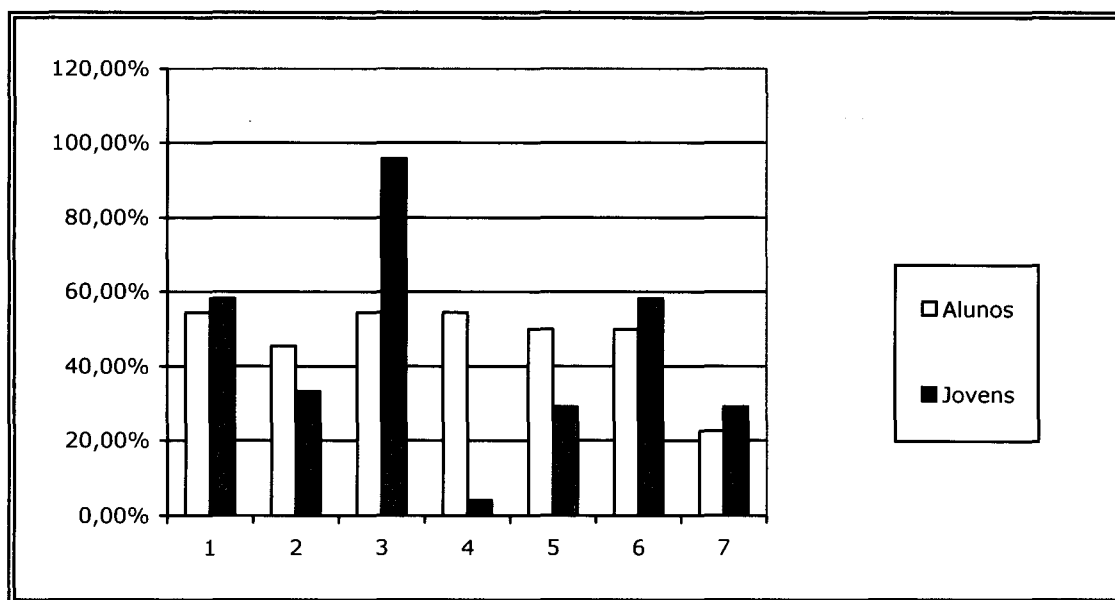


Gráfico VI.3 - Competências Desejáveis - Percepção dos Alunos e dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Legenda: 1- Trabalhar em equipa; 2- Relações interpessoais; 3- Adaptação à mudança; 4- Organização e gestão individual do trabalho; 5- Comunicação (oral, escrita) e argumentação; 6- Aprender a aprender e aprender a pensar; 7- Socialização.

As discrepâncias mais evidentes entre os resultados dos alunos e dos jovens verificam-se nas competências adaptação à mudança, organização e gestão individual do trabalho e comunicação (oral, escrita) e argumentação. A primeira era tida como mais desejável pelos jovens em inserção e menos desejável pelos alunos. A segunda e terceira eram tidas como mais desejáveis pelos alunos e menos desejáveis pelos jovens.

Em resumo, os resultados não nos permitem encontrar hipóteses justificativas para algumas discrepâncias encontradas. Todavia, podemos dizer que os jovens em inserção tinham mais expectativas quanto às competências-chave tidas como desejáveis para o desempenho da actividade profissional do que os alunos, excepto nas competências relações interpessoais, organização e gestão individual do trabalho e, comunicação (oral, escrita) e argumentação.

Na segunda parte, pretendíamos perceber a importância atribuída pelos jovens às competências características do modelo *Taylorista* enquanto facilitadoras do processo de inserção sócio-profissional. Por se tratar de competências técnicas e como tal, relacionadas com a realização de tarefas, não procedemos a agrupamentos como fizemos na primeira parte. As respostas à segunda parte da *questão 8* permitiram-nos construir o próximo quadro.

Quadro VI.XVI - Competências Características do modelo *Taylorista* Desenvolvidas pela Escola: Importância como Facilitadoras da Inserção Sócio-profissional - Percepção dos Jovens

Categorias	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Por incentivar o respeito pela disciplina e obediência aos superiores	3	23,1	4	36,4	7	29,2
Por valorizar as capacidades de execução técnica	4	30,8	2	18,2	6	25,0
Por valorizar exclusivamente a execução de tarefas com perfeição	3	23,1	2	18,2	5	20,8
Por desenvolver práticas de treino e automatização de tarefas repetitivas	1	7,7	3	27,3	4	16,7
Por fomentar o espírito de competitividade entre os colegas	1	7,7	0	0,0	1	4,2

Face aos resultados do quadro as competências em apreço pareciam ser pouco relevantes.

A relação entre os resultados da 1ª e 2ª parte desta questão permitiram-nos inferir que as competências-chave promovidas pela escola pareciam assumir um papel mais relevante na preparação dos jovens para a inserção sócio-profissional do que as competências características do modelo *taylorista*.

4.7 - Competências-chave Promovidas pela Escola

As respostas à *questão 7* permitiram-nos construir o próximo quadro.

Quadro VI.XVII - Competências-chave Promovidas pela Escola - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional.

Categorias	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Trabalhar em equipa	7	53,8	7	63,6	14	58,3
Comunicação (oral, escrita) e argumentação	8	61,5	6	54,5	14	58,3
Relações interpessoais	7	53,8	4	36,4	11	45,8
Aprender a aprender e aprender a pensar	5	38,5	5	45,5	10	41,7
Socialização	3	23,1	7	63,6	10	41,7
Adaptação à mudança	4	30,8	3	27,3	7	29,2
Organização e gestão individual do trabalho	2	15,4	3	27,3	5	20,8

O quadro anterior mostra-nos que existia complementaridade entre as opiniões dos jovens do grupo C e D quanto às competências mais promovidas pela escola. Os resultados mais discrepantes entre as opiniões dos jovens reportavam-se ao facto do grupo C ser da opinião que a escola promoveu mais as competências relações interpessoais do que o grupo D, tendo revelado opiniões inversas em relação à competência socialização. Verifica-se que não existe consenso entre os grupos quanto às competências tidas como menos promovidas pela escola, excepto no que diz respeito à organização e gestão individual do trabalho.

De modo a compreendermos a consistência dos resultados procedemos, com base nos resultados do quadro VI.VI e VI.XVII, à comparação das competências tidas pelos alunos e jovens como promovidas pela escola, gráfico VI.4, página seguinte.

O gráfico, permite verificar a existência de consenso entre alunos e jovens em inserção quanto à importância e hierarquização das competências: trabalhar em equipa, comunicação (oral, escrita) e argumentação, aprender a aprender e aprender a pensar e socialização.

Existem divergências relevantes quanto às competências relações interpessoais, adaptação à mudança e organização e gestão individual do trabalho. Na percepção dos alunos a escola promoveu mais as competências-chave do que na percepção dos jovens em inserção, excepto trabalhar em equipa e comunicação (oral, escrita) e argumentação, embora os resultados sejam semelhantes.

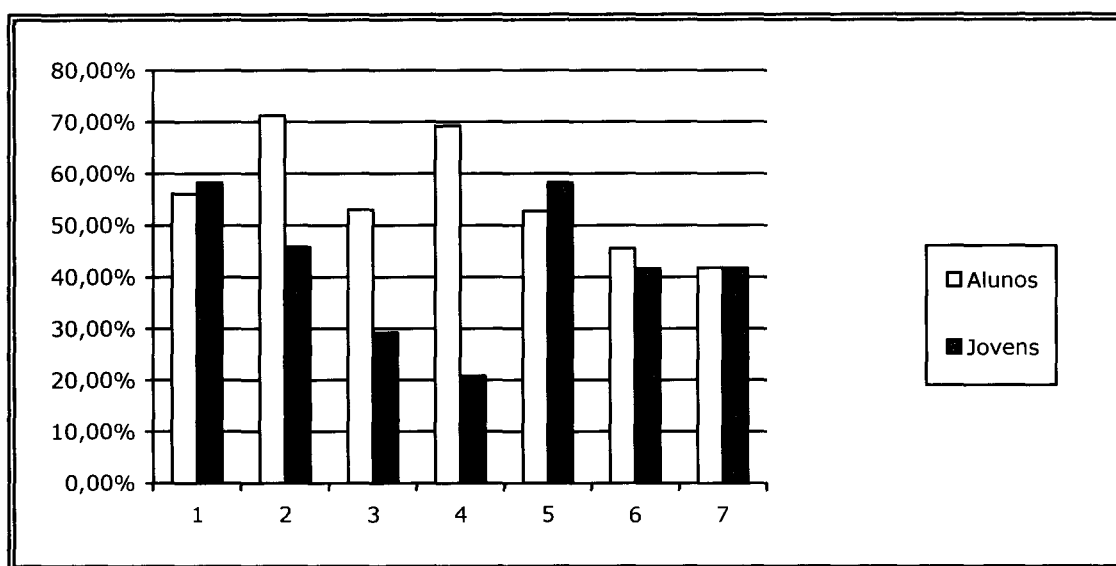


Gráfico VI.4 - Competências Promovidas pela Escola - Percepção dos Alunos e dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Legenda: 1- Trabalhar em equipa; 2- Relações interpessoais; 3- Adaptação à mudança; 4- Organização e gestão individual do trabalho; 5- Comunicação (oral, escrita) e argumentação; 6- Aprender a aprender e aprender a pensar; 7- Socialização.

As divergências referidas vieram confirmar, por hipótese, que o facto dos alunos estarem em fase de conclusão do curso e não terem experiência profissional, são mais críticos em relação à escola e colocam expectativas mais altas em relação à necessidade de se apetrecharem com um conjunto diversificado de competências que os possa preparar para responder às solicitações inerentes ao desempenho da actividade profissional. Outra hipótese pode estar relacionada com o desejo dos alunos valorizarem o curso relativamente aos anteriores, dando assim mais realce às competências promovidas pela escola.

4.8 - Competências-chave Valorizadas pelos Empregadores

As respostas à questão 5 foram interpretadas segundo o pressuposto se estas competências eram as que os jovens mobilizavam para desempenhar a actividade profissional, inferia-se, portanto, que aquelas eram as mais valorizadas pelos empregadores.

De acordo com o quadro VI.XVIII, página seguinte, constatámos que o grupo C e D valorizavam pouco as competências-chave. Todavia, apesar de resultados pouco expressivos o grupo D valorizava mais as competências-chave do que o grupo C.

Os resultados permitiram-nos verificar que, na percepção dos jovens em inserção, as competências tidas como valorizadas pelos empregadores eram, essencialmente, trabalhar em equipa e organização e gestão individual do trabalho (50,0%).

Quadro VI.XVIII - Competências-chave Valorizadas pelos Empregadores - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Competências	Grupo C		Grupo D		Totais	
	f	%	f	%	f	%
Trabalhar em equipa	6	46,2	6	54,5	12	50,0
Organização e gestão individual do trabalho	5	38,5	7	63,6	12	50,0
Adaptação à mudança	4	30,8	4	36,4	8	33,3
Aprender a aprender e aprender a pensar	5	38,5	3	27,3	8	33,3
Comunicação (oral, escrita) e argumentação	4	30,0	3	27,3	7	29,2
Socialização	2	15,4	2	18,2	4	16,7
Relações interpessoais	1	7,7	1	9,1	2	8,3

A importância atribuída às competências relações interpessoais e socialização apresentavam resultados hierarquicamente semelhantes para alunos e jovens em processo inserção sócio-profissional. Contudo, colocámos a hipótese das competências relações interpessoais e socialização poderem estar subjacentes a outras competências mobilizadas para o desempenho da actividade profissional. Tal facto pode significar que, na prática, podiam ser por estes valorizadas sem que tivessem consciência dessa realidade, não o tendo, portanto, verbalizado.

O facto da opinião dos jovens ser pouco conclusiva, por escassez de respostas, conduziu-nos à formulação das seguintes hipóteses explicativas: i) os jovens em inserção sócio-profissional eram mais velhos e podiam estar inseridos em organizações conservadoras que valorizavam pouco as competências-chave; ii) o inquérito por questionário não estava adequado aos grupos em estudo; iii) os jovens não estavam familiarizados com os conceitos/linguagem; iv) a administração do questionário ter sido feita por via postal, diminuindo a possibilidade de esclarecimento; v) o inquérito por questionário era longo e foi respondido em momentos diferentes; vi) ter havido redução da incidência de respostas devido a maior espírito selectivo crítico e experiência profissional.

De acordo com os resultados verificámos que as competências tidas como as menos valorizadas para o desempenho da actividade profissional eram diferentes das tidas como menos facilitadoras da inserção sócio-profissional o que mostrava incoerência nas respostas dos inquiridos. Dado que pretendíamos relacionar as competências tidas com valorizadas pelos empregadores com as promovidas pela escola, com base no quadro VI.XVII e VI.XVIII elaborámos o gráfico VI.5 (página seguinte).

Na opinião dos inquiridos, as competências adaptação à mudança e organização e gestão individual do trabalho promovidas pela escola ficaram aquém das tidas como valorizadas pelos empregadores, enquanto nas restantes se verificou o oposto. As disparidades mais evidentes entre as competências tidas como valorizadas e as promovidas eram as competências relações interpessoais e socialização.

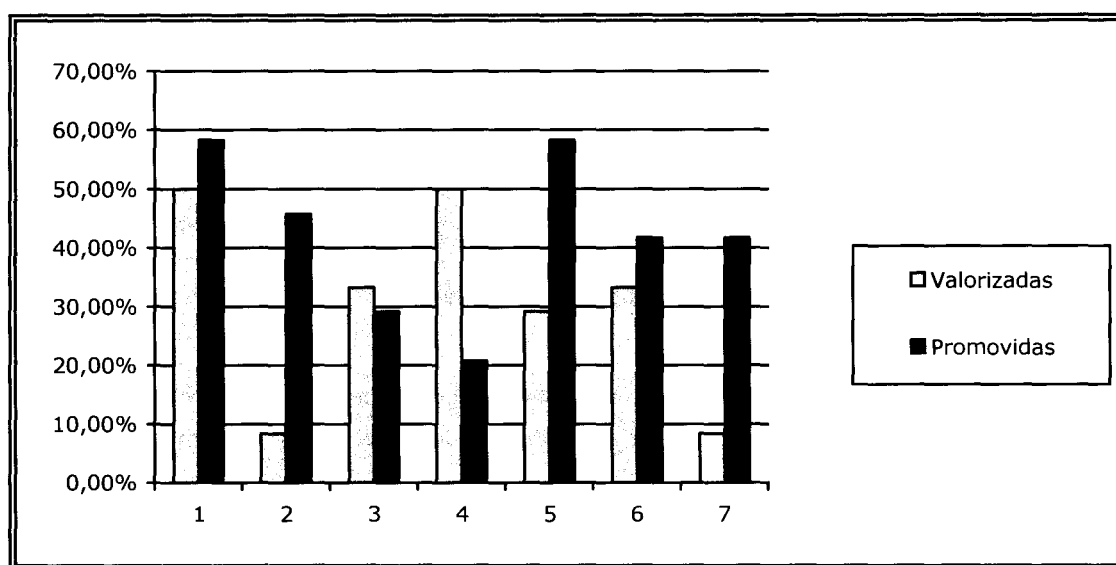


Gráfico VI.5 - Competências Valorizadas pelos Empregadores e Promovidas pela Escola - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Legenda: 1- Trabalhar em equipa; 2- Relações interpessoais; 3- Adaptação à mudança; 4- Organização e gestão individual do trabalho; 5- Comunicação (oral, escrita) e argumentação; 6- Aprender a aprender e aprender a pensar; 7- Socialização.

O facto dos resultados mostrarem discrepâncias entre as competências tidas como promovidas e as tidas como valorizadas, poderiam decorrer, por hipótese, da falta de cooperação entre a escola e as empresas, resultando daqui percepções diferentes quanto às competências necessárias para o desempenho das actividades profissionais relacionadas com o sector em que o curso se insere. Os resultados disponíveis permitiram construir o gráfico VI.6, página seguinte.

O gráfico mostra-nos a relação entre as competências tidas como valorizadas pelos empregadores (*questão 5*), as promovidas pela escola (*questão 7*) e as desejáveis para a inserção (*questão 8*).

O resultado da discrepância entre a competência adaptação à mudança era a que apresentava maior expectativa relativamente às valorizadas e às promovidas. Este facto podia estar circunscrito a algumas dificuldades de interpretação do conceito, nomeadamente, uma certa associação à evolução tecnológica do quotidiano dos jovens.

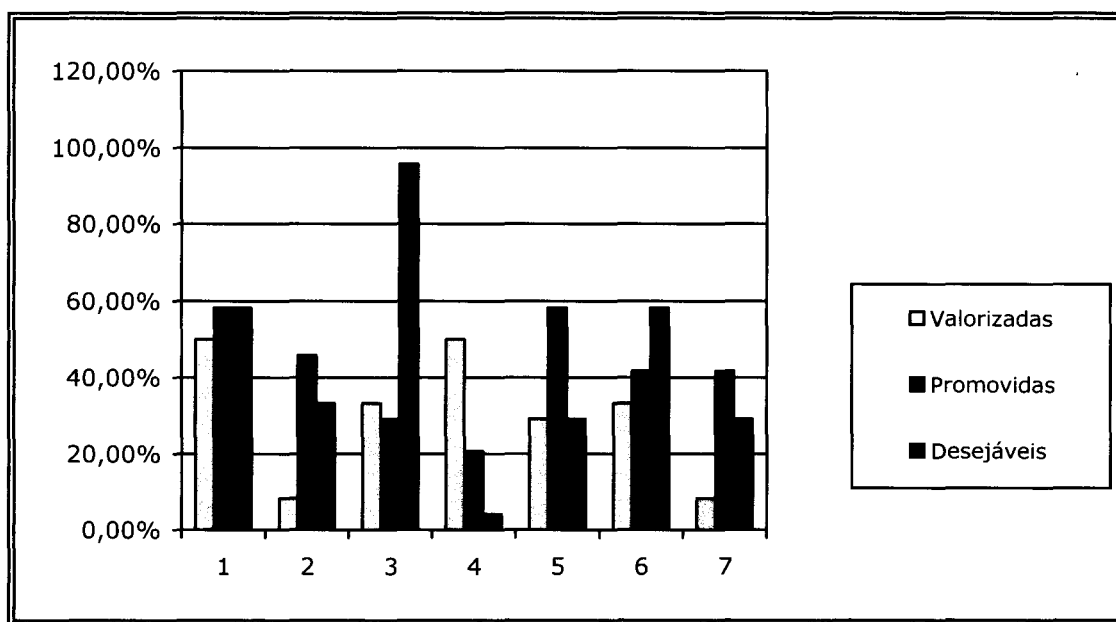


Gráfico VI.6 - Relação entre as Competências Valorizadas, Promovidas e Desejáveis - Percepção dos Jovens.

Legenda: 1- Trabalhar em equipa; 2- Relações interpessoais; 3- Adaptação à mudança; 4- Organização e gestão individual do trabalho; 5- Comunicação (oral, escrita) e argumentação; 6- Aprender a aprender e aprender a pensar; 7- Socialização.

A competência trabalhar em equipa era a que parecia representar menor expectativa relativamente às competências valorizadas e às promovidas. Os inquiridos não consideraram a competência organização e gestão individual do trabalho como importante para o desempenho da actividade e da inserção sócio-profissional, mas reconheceram que esta era valorizada pelos empregadores e promovida pela escola.

As competências relações interpessoais, comunicação (oral, escrita) e argumentação e socialização tidas como promovidas revelaram-se além das expectativas tidas pelos jovens como desejáveis e valorizadas pelos empregadores. Apesar das competências relações interpessoais, organização e gestão individual do trabalho, comunicação (oral, escrita) e argumentação e socialização não se afigurarem como desejáveis para o desempenho da actividade e da inserção sócio-profissional, os inquiridos reconheciam que a escola superou as expectativas dos jovens ao dar-lhes uma formação adequada. Acresce que, deste conjunto de competências, apenas a competência organização e gestão individual do trabalho era valorizada pelos empregadores, o que não acontecia com as restantes.

Em resumo, a percepção dos jovens em inserção sócio-profissional revelou discrepâncias entre as competências tidas como desejáveis para a inserção, as promovidas pela escola e as valorizadas pelos empregadores o que se afigurou como decorrente, provavelmente, da forma como a escola e as empresas reconheciam a importância das competências-chave.

4.9 - Aspectos Facilitadores da Inserção Sócio-profissional - Papel das Empresas

Por serem detentoras dos meios tecnológicos e organizacionais, capazes de proporcionar um ambiente real da actividade profissional, as empresas, podem proporcionar aos jovens uma formação em contexto de trabalho, de modo a facilitar o processo de inserção. Neste sentido, com a *questão 9*, procurámos conhecer os aspectos formativos promovidos pelas empresas, de modo a percebermos como estes se afiguravam como facilitadores da inserção sócio-profissional dos jovens.

A perspectiva das empresas promoverem actividades formativas com vista a facilitar a inserção sócio-profissional dos seus colaboradores podia, em nosso entender, centrar-se em três domínios: as competências-chave promovidas pelas empresas (questões 11-14); as empresas e a formação para o desenvolvimento de competências-chave (questões 15-18); as empresas e o desenvolvimento de competências características do modelo *taylorista* (questões 19-22).

4.9.1 - Competências-chave Promovidas pelas Empresas

As respostas à primeira parte da *questão 9* permitiram-nos construir o quadro seguinte.

Quadro VI.XIX - Competências-chave Promovidas pelas Empresas com vista a Facilitar a Inserção Sócio-profissional - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Categorias	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Relações interpessoais	11	84,6	9	81,8	20	83,3
Aprender a aprender e aprender a pensar	10	76,9	8	72,7	18	75,0
Trabalhar em equipa	10	76,9	7	63,6	17	70,8
Organização e gestão individual do trabalho	8	61,5	6	54,5	14	58,3
Comunicação (oral, escrita) e argumentação	8	61,5	6	54,5	14	58,3
Socialização	7	53,8	5	45,5	12	50,0
Adaptação à mudança	6	46,2	5	45,5	11	45,8

A leitura do presente quadro permitiu analisar o papel desenvolvido pelas empresas com vista à inserção dos seus colaboradores.

Existe consenso entre os grupos quanto às competências tidas como mais e menos promovidas pelas empresas com vista a facilitar o processo de inserção dos jovens. Na percepção dos jovens apenas a competência adaptação à mudança era considerada como não

tendo sido promovida pelas empresas. A competência socialização era tida na percepção do grupo C como promovida sendo o grupo D de opinião contrária.

A nota mais saliente da leitura dos dados relaciona-se com a competência socialização, a qual ao longo das diferentes leituras dos resultados, evidenciou pouca importância por parte dos inquiridos. Esta constatação podia significar, por hipótese, que o conhecimento das regras, dos valores e da cultura das organizações não era reconhecido como passível de influenciar o desenvolvimento pessoal e profissional e facilitar a inserção sócio-profissional dos jovens.

De modo a relacionar as competências-chave promovidas pelas empresas (*questão 9.1*) com as competências valorizadas pelos empregadores, segundo a perspectiva dos jovens (*questão 5*), elaborámos o gráfico VI.7.

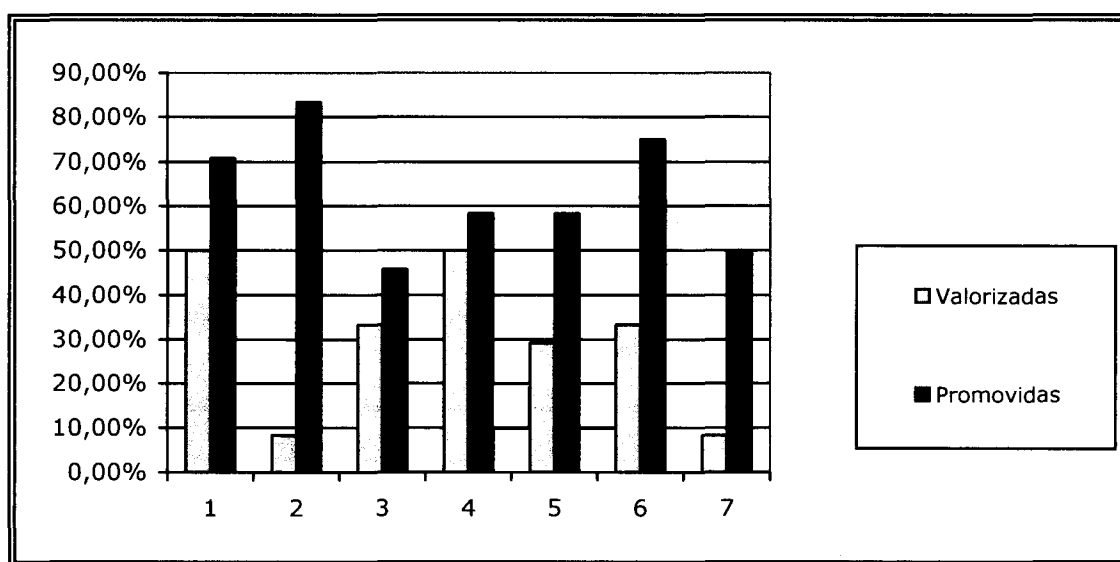


Gráfico VI.7 - Competências Valorizadas e Promovidas pelas Empresas - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Legenda: 1- Trabalhar em equipa; 2- Relações interpessoais; 3- Adaptação à mudança; 4- Organização e gestão individual do trabalho; 5- Comunicação (oral, escrita) e argumentação; 6- Aprender a aprender e aprender a pensar; 7- Socialização.

Os resultados, patentes no gráfico VI.7, pareciam significar que a percepção dos jovens revelava discrepâncias entre aquilo que era valorizado para o desempenho da actividade profissional e a formação promovida pelas empresas com vista a facilitar a inserção. Isto é, podia inferir-se que as empresas promoviam um conjunto de competências-chave, mas na prática não as valorizavam.

O facto sintomático da desvalorização de certas competências, nomeadamente, socialização e relações interpessoais que tinha sido referido pelos inquiridos, conduziu-nos a formular algumas hipóteses explicativas. Provavelmente, para os grupos em estudo, estas

4.9 - Aspectos Facilitadores da Inserção Sócio-profissional - Papel das Empresas

Por serem detentoras dos meios tecnológicos e organizacionais, capazes de proporcionar um ambiente real da actividade profissional, as empresas, podem proporcionar aos jovens uma formação em contexto de trabalho, de modo a facilitar o processo de inserção. Neste sentido, com a *questão 9*, procurámos conhecer os aspectos formativos promovidos pelas empresas, de modo a percebermos como estes se afiguravam como facilitadores da inserção sócio-profissional dos jovens.

A perspectiva das empresas promoverem actividades formativas com vista a facilitar a inserção sócio-profissional dos seus colaboradores podia, em nosso entender, centrar-se em três domínios: as competências-chave promovidas pelas empresas (questões 11-14); as empresas e a formação para o desenvolvimento de competências-chave (questões 15-18); as empresas e o desenvolvimento de competências características do modelo *taylorista* (questões 19-22).

4.9.1 - Competências-chave Promovidas pelas Empresas

As respostas à primeira parte da questão 9 permitiram-nos construir o quadro seguinte.

Quadro VI.XIX - Competências-chave Promovidas pelas Empresas com vista a Facilitar a Inserção Sócio-profissional - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Categorias	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Relações interpessoais	11	84,6	9	81,8	20	83,3
Aprender a aprender e aprender a pensar	10	76,9	8	72,7	18	75,0
Trabalhar em equipa	10	76,9	7	63,6	17	70,8
Organização e gestão individual do trabalho	8	61,5	6	54,5	14	58,3
Comunicação (oral, escrita) e argumentação	8	61,5	6	54,5	14	58,3
Socialização	7	53,8	5	45,5	12	50,0
Adaptação à mudança	6	46,2	5	45,5	11	45,8

A leitura do presente quadro permitiu analisar o papel desenvolvido pelas empresas com vista à inserção dos seus colaboradores.

Existe consenso entre os grupos quanto às competências tidas como mais e menos promovidas pelas empresas com vista a facilitar o processo de inserção dos jovens. Na percepção dos jovens apenas a competência adaptação à mudança era considerada como não

tendo sido promovida pelas empresas. A competência socialização era tida na percepção do grupo C como promovida sendo o grupo D de opinião contrária.

A nota mais saliente da leitura dos dados relaciona-se com a competência socialização, a qual ao longo das diferentes leituras dos resultados, evidenciou pouca importância por parte dos inquiridos. Esta constatação podia significar, por hipótese, que o conhecimento das regras, dos valores e da cultura das organizações não era reconhecido como passível de influenciar o desenvolvimento pessoal e profissional e facilitar a inserção sócio-profissional dos jovens.

De modo a relacionar as competências-chave promovidas pelas empresas (*questão 9.1*) com as competências valorizadas pelos empregadores, segundo a perspectiva dos jovens (*questão 5*), elaborámos o gráfico VI.7.

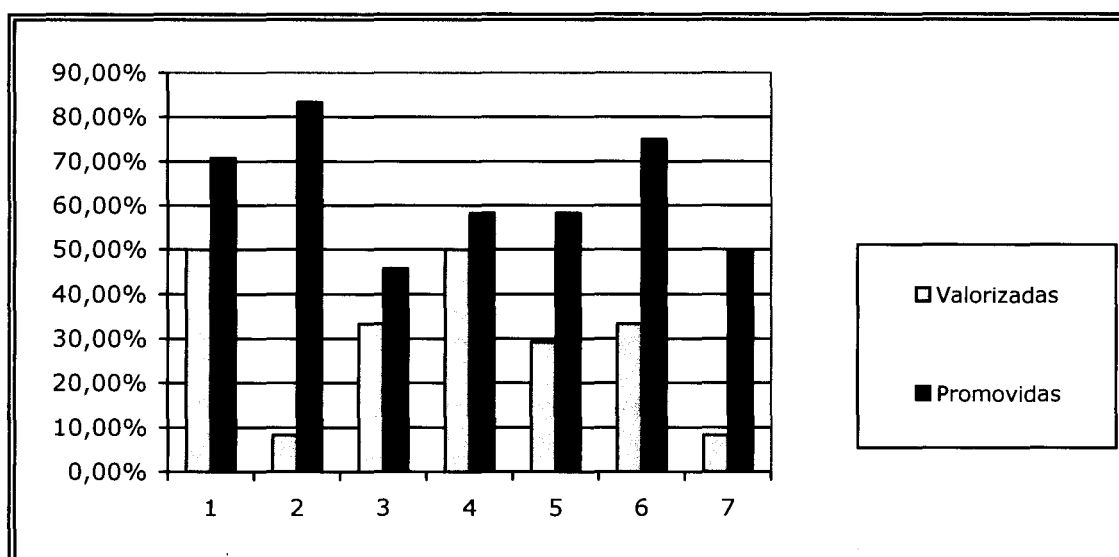


Gráfico VI.7 - Competências Valorizadas e Promovidas pelas Empresas - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Legenda: 1- Trabalhar em equipa; 2- Relações interpessoais; 3- Adaptação à mudança; 4- Organização e gestão individual do trabalho; 5- Comunicação (oral, escrita) e argumentação; 6- Aprender a aprender e aprender a pensar; 7- Socialização.

Os resultados, patentes no gráfico VI.7, pareciam significar que a percepção dos jovens revelava discrepâncias entre aquilo que era valorizado para o desempenho da actividade profissional e a formação promovida pelas empresas com vista a facilitar a inserção. Isto é, podia inferir-se que as empresas promoviam um conjunto de competências-chave, mas na prática não as valorizavam.

O facto sintomático da desvalorização de certas competências, nomeadamente, socialização e relações interpessoais que tinha sido referido pelos inquiridos, conduziu-nos a formular algumas hipóteses explicativas. Provavelmente, para os grupos em estudo, estas

competências afiguravam-se como conceitos susceptíveis de representarem alguma ambiguidade, confundindo-se, muitas vezes, socialização com relações interpessoais. Esta ambiguidade reflectia-se, igualmente, na pouca importância que as empresas lhe atribuíam ao não as valorizar ou apelar ao seu desempenho contribuindo, certamente, para acentuar a discrepância dos resultados.

4.9.2 - Factores Facilitadores Promovidos pelas Empresas

Relativamente à segunda parte da *questão 9* as respostas a esta questão permitiram-nos construir o quadro seguinte.

Quadro VI.XX - Factores Promovidos pelas Empresas com vista a Facilitar a Inserção Sócio-profissional - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Categorias	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Reconhecimento e motivação das pessoas	7	53,8	9	72,8	16	66,7
Defesa da autonomia como factor des. pessoal e profissional	7	53,8	6	54,5	13	54,2
Abertura e receptividade às críticas	7	53,8	6	54,5	13	54,2
Formação profissional em contexto de trabalho	7	53,8	5	45,5	12	50,0

De acordo com o quadro verificámos que enquanto o grupo C considerava que as empresas promoveram todos os aspectos formativos, o grupo D discordava que a formação em contexto de trabalho tivesse sido promovida. Tal parecia significar, que a formação em contexto de trabalho não era um aspecto que, na perspectiva dos jovens, se pudesse considerar, nitidamente, como elemento facilitador da inserção sócio-profissional. Todavia, o grupo D valorizava mais os aspectos tidos por si como promovidos pela empresa do que o grupo C.

Os resultados permitiram concluir que para os jovens as empresas apostaram, fundamentalmente, no reconhecimento e motivação das pessoas (66,7%), na autonomia como um factor de desenvolvimento pessoal e profissional e na receptividade às críticas (54,2%). Estes resultados pareciam demonstrar, por parte das empresas, uma preocupação com o reconhecimento dos seus colaboradores, dando-lhes a oportunidade de os ouvir e de os incentivar a participar no desenvolvimento da organização, conforme constatámos, posteriormente, nas entrevistas. Esta postura por parte das empresas parecia configurar, na nossa perspectiva, que a aposta nas pessoas era assumida, provavelmente, como factor predominante do desenvolvimento das mesmas.

4.9.3 - Desenvolvimento de Competências Características do Modelo *Taylorista*

A terceira parte da *questão 9* tinha como objectivo conhecer quais as competências características do modelo *taylorista* promovidas pelas empresas com vista a facilitar a inserção dos novos colaboradores.

As respostas a esta questão permitiram-nos construir o próximo quadro.

Quadro VI.XXI - Competências Características do Modelo *Taylorista* Promovidas pelas Empresas com vista a Facilitar a Inserção Sócio-profissional - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Categorias	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Apelo às qualidades pessoais de execução técnica	10	76,9	7	63,6	17	70,8
Cumprimento escrupuloso das instruções emanadas	10	76,9	7	63,6	17	70,8
Preocupação com as tarefas que cada um faz	9	69,2	8	72,7	17	70,8
Aposta no treino para melhoria dos tempos de execução	7	53,8	3	27,3	10	41,7

A opinião expressa pelos jovens mostrava que as empresas atribuíam uma importância acentuada às competências características do modelo *taylorista*. De acordo com os resultados, para o grupo C, todos os aspectos eram tidos como facilitadores da inserção, enquanto para o D só a aposta no treino para melhoria dos tempos de execução não era tida como facilitadora da inserção (27,3%).

Os resultados evidenciavam, também, uma maior incidência de respostas positivas do que na primeira e segunda parte desta questão. Este facto parecia significar a existência de uma opinião mais clara relativamente à importância que, ainda, representavam as competências características do modelo *taylorista*.

Segundo a opinião dos jovens existia um reforço, por parte das empresas, da importância das competências características do modelo *taylorista*, especialmente, as relacionados com a execução de tarefas e o respeito por uma organização hierárquica, centralizada e dirigida. Esta perspectiva era preocupante dado tratar-se de empresas que operavam na área dos serviços, ficando implícito que as competências técnicas pareciam apresentar-se como um factor exclusivo para o seu desenvolvimento. Esta relação marcante entre o apelo às competências técnicas em desfavor de competências-chave era bem visível por contraste entre a segunda e a terceira parte da *questão 9*. Isto é, de acordo com a percepção dos inquiridos, as competências técnicas pareciam ter mais peso, assumindo-se, aos seus olhos, mais claramente como facilitadoras da inserção sócio-profissional do que as competências-chave. Na verdade, os jovens pensavam que o apelo às competências

características do modelo *taylorista* parecia ser, para as empresas, um valor. Se a percepção dos jovens correspondesse à realidade das empresas era preocupante, porque podia induzir nos jovens a falsa ideia que eram as competências características do modelo *taylorista* que podiam facilitar a inserção sócio-profissional.

A percepção dos jovens levou-nos a inferir que a cultura organizacional das empresas do sector dos transportes parecia querer aliar uma estratégia de desenvolvimento centrada em duas vertentes. Apostar na formação como forma de promover o reconhecimento social das pessoas, ao mesmo tempo que apelava a um conjunto de competências técnicas, como forma de incrementar, provavelmente, a sua eficácia.

4.10 - Dificuldades de Inserção Sócio-profissional

Ao procurarmos identificar os factores que, na opinião dos inquiridos, mais dificultavam a inserção sócio-profissional, procurámos articular a nossa análise em três vertentes: a perspectiva *taylorista*; o não desenvolvimento de competências-chave e deficiências na formação inicial.

4.10.1 - Influência da Perspectiva *Taylorista*

As respostas à primeira parte da *questão 10* permitiram-nos elaborar o quadro seguinte. Este quadro mostra-nos a opinião dos jovens sobre os aspectos característicos do modelo *taylorista* que podiam dificultar o processo de inserção.

Quadro VI.XXII - Dificuldades de Inserção Motivadas por Ambiente Organizacional Característico do Modelo *Taylorista* – Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Categorias	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Falta de comunicação	8	61,5	6	54,5	14	58,3
Executar tarefas muito repetitivas	7	53,8	3	27,3	10	41,6
Ambiente muito formal e fechado	7	53,8	3	27,3	10	41,6
Não reconhecimento da criatividade e de capacidades de iniciativa	3	23,1	4	36,4	7	29,2
Espírito de disciplina e subordinação aos superiores hierárquicos	1	7,7	1	9,1	2	8,3

Os resultados permitiram-nos verificar que existiam diferenças de opinião entre os grupos. O grupo C tinha uma visão mais ampla e pessimista dos aspectos característico do modelo *taylorista* que podiam dificultar a inserção. O grupo D apenas referia a falta de comunicação. Verificámos que existia consenso entre os grupos tanto no aspecto que mais e menos podiam dificultar a inserção.

Os dados permitiram verificar que o factor característico do modelo *taylorista* que mais dificultava a inserção dos jovens se devia, à falta de comunicação. Esta podia entender-se, de uma forma lata, como a falta de diálogo, a inexistência de apelo à participação e à troca de ideias e a ausência de espírito crítico que caracteriza estas organizações.

Sendo o espírito de disciplina e subordinação aos superiores hierárquicos o factor tido pelos jovens como o que menos dificultava a inserção sócio-profissional, tal facto podia significar que, se não dificultava podia facilitar, o que confirmava a opinião expressa pelos jovens nas respostas à *questão 9.3* quando 70,8% dos inquiridos considerou que “*o cumprimento escrupuloso das instruções emanadas*” facilitava a inserção sócio-profissional. Contudo, estes dados eram contraditórios com os referidos pelos jovens na *questão 8*. Isto é, quando inquiridos sobre quais os factores que mais contribuíam para facilitar a inserção apenas 29,2% dos inquiridos considerou que o respeito pela disciplina e hierarquia era facilitador da mesma.

A evidência desta contradição podia significar que os jovens na *questão 8* tinham sido confrontados com questões que, na sua percepção, estavam associadas ao desempenho da actividade profissional, enquanto na *questão 10* a atenção dos inquiridos estava, provavelmente, mais centrada na influência do tipo de ambiente organizacional. Isto é, parecia existir uma falta de compreensão global das diferentes variáveis que podiam contribuir para facilitar a inserção sócio-profissional. Daí que questões associadas, ou colocadas em contextos diferentes apresentavam resultados contraditórios. Em nosso entender, os resultados pareciam evidenciar contradições e sugerem que o facto da inserção sócio-profissional se desenvolver no seio de um ambiente organizacional de carácter *taylorista*, podia criar mais possibilidades de vir a influenciar de forma negativa a percepção dos jovens.

4.10.2 - Ausência do Desenvolvimento de Competências-chave

Quanto à segunda parte da *questão 10*, isto é, quais as competências-chave que não sendo desenvolvidas podiam criar dificuldades à inserção sócio-profissional dos jovens. As respostas obtidas permitiram elaborar o quadro VI.XXIII, página seguinte.

De acordo com a questão formulada solicitava-se aos jovens que assinalassem dentro de uma série de questões aquela ou aquelas que, no seu entender, mais dificultavam a inserção sócio-profissional. Assim sendo, valores baixos significam que os jovens eram de opinião que esse factor dificultava pouco.

O resultado dos dois grupos permitiu verificar que, apesar do número reduzido de respostas, no total, nenhuma das questões se evidenciava como muito perturbadora da

inserção sócio-profissional. Contudo, as opiniões reportavam-se à ausência de cooperação e às dificuldades de relacionamento com os colegas, aspectos associados às competências trabalhar em equipa e relações interpessoais.

Quadro VI.XXIII - Dificuldades de Inserção Sócio-profissional Motivadas pelo não Desenvolvimento de Competências-chave - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Categorias	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Ausência de espírito de cooperação	5	38,5	5	45,5	10	41,7
Dificuldades de relacionamento com os colegas	6	46,1	3	27,3	9	37,5
Frequente mudança de funções	3	30,1	2	18,2	5	20,8
Não conseguir cumprir os prazos estabelecidos	1	7,7	4	36,4	5	20,8
Dificuldades de expor ideias e projectos	3	30,1	2	18,2	5	20,8
Inadaptação na integração dos valores da cultura organizacional	4	30,8	1	9,1	5	20,8
Falta de reflexão acerca dos erros cometidos	2	15,4	2	18,2	4	16,7

A evidência destes resultados vinha contrariar a opinião expressa pelos inquiridos à primeira parte da *questão 9*, quando consideraram que as competências promovidas pelas empresas com vista a facilitar a inserção eram as competências trabalhar em equipa (68,7%) e relações interpessoais (81,2%). Esta contradição, por hipótese, podia estar relacionada com: i) a extensão do inquérito por questionário; ii) o preenchimento ter sido feito em momentos diferentes conduzindo à não compreensão da associação entre estas duas questões.

A falta de consistência dos dados e a desvalorização, por parte dos inquiridos, da importância do desenvolvimento de competências-chave como elemento facilitador da inserção sócio-profissional veio reforçar a hipótese subjacente à terceira parte da *questão 9*. Isto é, os inquiridos pareciam compreender mais claramente a importância e as implicações das competências características do modelo *taylorista* do que das competências-chave. Tal podia significar, por hipótese: i) os jovens em inserção sócio-profissional não dominavam os conceitos; ii) a experiência profissional advinha de práticas mais relacionadas com o saber fazer do que do saber ser ou estar; iii) a influência forte do ambiente organizacional em que os jovens se inseriam.

A maior facilidade dos jovens exprimirem opinião relativamente às competências características do modelo *taylorista* do que em relação às competências-chave, era um aspecto que já se havia evidenciado nas respostas à terceira parte da *questão 9*, quando os jovens colocaram o ênfase nas competências características do modelo *taylorista* promovidas pelas empresas como facilitadoras da inserção sócio-profissional.

4.10.3 - Deficiências de Formação Inicial

Na terceira parte da *questão 10* pretendíamos conhecer se as deficiências de formação inicial criavam dificuldades à inserção sócio-profissional. Assim, formulámos seis questões relacionadas com a aprendizagem inicial.

A partir das respostas a estas questões identificámos os factores que dificultavam o processo de inserção dos jovens.

Os dados recolhidos permitiram-nos construir o próximo quadro.

Quadro VI.XXIV - Dificuldades de Inserção Sócio-profissional Motivadas por Deficiências de Formação Inicial - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Categorias	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
As funções que desempenho não têm relação com a form. recebida	7	53,8	4	36,4	11	45,8
Dificuldades em articular conhecimentos teóricos com a prática	5	38,5	5	45,5	10	41,7
Falta de aprendizagem durante o processo de educação/formação	2	15,4	3	27,3	5	20,8
Falta de conhecimentos teóricos	2	15,4	2	18,2	4	16,7
Dificuldades na elaboração de relatórios e informações	2	15,4	2	18,2	4	16,7
Dificuldades no uso de equipamentos e materiais	2	15,4	1	9,1	3	12,5

Verificámos que apenas 25,7% dos inquiridos exprimiram a sua opinião. Apesar dos resultados serem pouco expressivos, existia consenso entre os grupos quanto à hierarquização dos aspectos imputáveis a deficiência de formação inicial que podiam dificultar a inserção dos jovens. Estes resultados pareciam significar que, os jovens consideravam que o facto de poder haver deficiências relacionadas com a formação inicial, estas não contribuíam para dificultar a sua inserção sócio-profissional.

O facto do maior número de respostas incidirem sobre as afirmações as *"funções que desempenho não têm relação com a formação recebida"* (45,8%) só teria sentido se o exercício da actividade profissional fosse fora do âmbito do sector de actividade do curso, o que não era o caso, pois segundo a direcção da escola todos os jovens estavam empregados em empresas do sector dos transportes. Assim sendo, os resultados merecem reflexão. Em nosso entender, competia à escola esclarecer os jovens acerca das possibilidades de uma formação ampla, estimular as suas competências, de modo a que pudessem fazer face a situações complexas e difíceis como refere Alaluf (1995) e Schwartz (1981) os jovens deviam *"adquirir os conhecimentos que lhe dêem a capacidade de agir em condições adversas e imprevistas"* (p.44). Face aos resultados, pudemos deduzir como hipótese, que a formação efectivamente recebida não foi suficientemente abrangente e propiciadora de uma aprendizagem rica e diversificada.

Noutra perspectiva, podia inferir-se que os jovens tinham uma visão estreita da formação recebida, não fazendo a transferência dos conhecimentos adquiridos para os contextos e realidades em que se inseriam. Esta dificuldade associada a eventuais dificuldades de percepção entre as competências-chave tidas como valorizadas pelos empregadores (*questão 5*) e as promovidas pelas empresas (*questão 9.1*) com vista a facilitar a inserção dos jovens, podia justificar a discrepância dos resultados entre estas duas questões.

O facto de 41,7% considerarem as “*dificuldades em articular conhecimentos teóricos com a prática*” como um factor perturbador da inserção sócio-profissional, pareciam decorrer, igualmente, de uma aprendizagem pouco rica e diversificada. Tal significava, que durante a formação inicial era importante que os jovens, enquanto alunos, pudessem confrontar os seus conhecimentos teóricos com as realidades do mundo do trabalho. Provavelmente, as dificuldades sentidas no desempenho da actividade profissional podiam atribuir-se ao tipo de trabalhos sugeridos, à falta de participação, aos métodos ou técnicas de aprendizagem proporcionadas e à falta de cooperação escola-empresa.

4.11 - A Inserção Sócio-profissional na Construção dos Projectos Pessoais e Profissionais

Com a *questão 11*, pretendíamos conhecer que relações se podiam estabelecer entre a inserção sócio-profissional e a construção dos projectos pessoais e profissionais dos jovens. As respostas obtidas permitiram-nos construir o quadro seguinte.

Quadro VI.XXV - Representações da Inserção Profissional - Percepção dos Jovens em Inserção Sócio-profissional

Categorias	Grupo C		Grupo D		Total	
	f	%	f	%	f	%
Uma realização pessoal e profissional	8	61,5	6	54,5	14	58,3
Um desafio às minhas capacidades	8	61,5	6	54,5	14	58,3
Uma forma de criar independência económica	4	30,8	6	54,5	10	41,7
Um percurso de aprendizagem e de trabalho a que nos temos de adaptar	4	30,8	5	45,5	9	37,5
Uma forma de contribuir para o desenvolvimento da empresa em que sou colaborador	5	38,5	4	36,4	9	37,5
Uma partilha dos meus conhecimentos pessoais profissionais com os outros	3	23,1	5	45,5	8	33,3
A possibilidade de fazer novos amigos	2	15,4	4	36,4	6	25,0
Um reconhecimento social como membro activo e participante da sociedade	2	15,4	3	27,3	5	20,8
Outra	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As respostas a esta questão permitiram-nos verificar que existia consenso entre os grupos, quanto à hierarquização e aos aspectos da inserção que mais podiam contribuir para o desenvolvimento dos projectos pessoais e profissionais dos jovens.

Os resultados parecem ter subjacentes a ideia que o facto dos jovens desenvolverem uma actividade profissional, representava para estes uma forma de desenvolvimento e uma valorização a nível profissional e pessoal. Ao nível profissional estas representações podiam significar uma valorização do jovem enquanto pessoa capaz de se adaptar a diferentes contextos organizacionais. Ao nível pessoal parecia representar o indivíduo enquanto portador de sonhos e de desejos materiais. Tais representações remeteram-nos para uma relação estreita entre inserção e emprego, onde o facto do jovem ter um emprego e ganhar dinheiro podia representar *"a projecção de si no presente, é a tradução do seu valor concreto, não nos discursos, nos sonhos, mas na realidade"* (p.46) como refere Granget (1995).

Os resultados parecem indiciar uma perspectiva reducionista muito centrada na preocupação do desempenho da actividade profissional. Esta análise baseou-se no facto dos inquiridos rejeitarem a inserção sócio-profissional como uma forma de contribuírem para o desenvolvimento das organizações (62,5%), o partilharem os conhecimentos pessoais e profissionais (66,7%) e a possibilidade de fazerem novos amigos (75,0%). Estes resultados pareciam significar que, na perspectiva dos inquiridos, a inserção sócio-profissional e o trabalho não eram vistos como uma fonte integradora de vida. Para os jovens, as organizações pareciam não ser entendidas como espaços de convergência, de socialização, de crescimento e enriquecimento pessoal, onde cada um, individual ou colectivamente, com o seu conhecimento e saber profissional podia contribuir para o seu próprio desenvolvimento e da organização em que se inseria. As opiniões expressas pelos jovens e pelos alunos não evidenciaram a existência de uma relação entre a inserção sócio-profissional e a construção dos projectos pessoais e profissionais.

Seguidamente, passámos à análise de conteúdo dos inquéritos por entrevista aos jovens em inserção sócio-profissional, a qual nos pode ajudar a clarificar algumas questões suscitadas durante a análise das respostas ao inquérito por questionário.

5 - Inquérito por Entrevista a Jovens em Processo de Inserção Sócio-profissional

5.1 - Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional

A escolha do modelo de educação/formação das escolas profissionais era encarada pelos jovens em inserção sócio-profissional como uma maior facilidade de acesso ao mundo do trabalho, de conclusão dos estudos secundários e por conferir um diploma de certificação profissional. Assim, na opinião da Andreia a escolha foi feita por poder *"vir a ter a oportunidade de trabalhar para a empresa"* (p.1) onde decorreu o seu estágio, enquanto para o Filipe o facto do curso lhe poder proporcionar *"uma boa saída profissional"* (p.2) e para a

Raquel ter sido importante o curso oferecer *"outras possibilidades de acesso ao mundo do trabalho"* (p.1). Estas respostas pareciam evidenciar satisfação dos jovens pela escolha do modelo das EPs.

Para o Filipe, a escolha do modelo das EPs foi uma forma de criar em si maior motivação, por isso *"optei por uma coisa que me pudesse dar outra motivação, uma coisa diferente, que não a escola normal, (...) era um curso (...) era uma experiência nova"* (p.3). A expectativa do Filipe parecia relacionar-se, com o facto do curso ter uma dinâmica e estrutura diferente dos cursos gerais. Esta perspectiva podia englobar as palavras da Andreia quando referiu *que "foi uma maneira de fugir à escola tradicional"* (p.1).

Os jovens manifestaram, igualmente, os seus receios relativamente às provas globais sendo um aspecto ponderado pela Raquel, porque *"nessa altura já íamos apanhar as provas globais, a reforma. Eu tinha medo disso, porque já tinha reprovado um ano"* (p.1). Nas palavras da Andreia, da Raquel e do Filipe parecia estar implícita a questão do insucesso escolar, o qual estava subjacente a algumas razões evocadas para a escolha do modelo das EPs. A escolha do modelo devido a insucesso escolar, veio confirmar a perspectiva dos jovens em formação inicial que as EPs permitiam uma maior facilidade de conclusão dos estudos secundários. Esta facilidade era reforçada pelo Filipe quando afirmou *"fui para aquele curso porque não estava a ter grandes notas a nível escolar"* (p.2), recordando a Raquel que o ter reprovado *"lembro-me que teve influência na escolha"* (p.1).

A opinião dos entrevistados parecia reforçar a existência de uma relação entre as razões de escolha das EPs e o insucesso escolar, tal como verificámos na análise do inquérito por entrevista aos jovens em formação inicial. Esta sintonia teve eco nas palavras do Bruno quando afirmou *"aqui consigo tirar umas médias melhores"* (p.2), do Pedro referiu que o modelo da EP era *"uma forma mais fácil de tirar o 12º. Ano"* (p.1), da Maria (p.1,3) do Pedro (p.1) e do Bruno (p.1) quando manifestaram os seus receios relativamente às provas globais nos cursos gerais.

Outro aspecto abordado pelo Filipe referiu-se à certificação profissional que *"teve um bocado de influência"* (p.2) e no caso da Raquel por parecer associar ao conceito de curso a atribuição de um diploma *"como era um [curso] prático"* (p.1) e mesmo da Andreia, porque *"disseram-me que ia haver aquele [curso]"* (p.1), pareciam evidenciar a influência do diploma de certificação profissional como factor de escolha do modelo de educação/formação das escolas profissionais.

Para além das opiniões expressas pelos entrevistados serem concordantes com os resultados das respostas ao inquérito por questionário, os jovens reforçaram a dinâmica e a

estrutura curricular do curso como aspectos motivadores face aos cursos gerais. Outro aspecto relevante era o facto dos entrevistados assumirem que o insucesso escolar e a maior facilidade de obterem o 12º ano eram razões que influíram na escolha do modelo das EPs.

5.2 - Razões de Insucesso nas Escolas Profissionais

Os entrevistados consideravam que as razões de insucesso escolar dos alunos que frequentavam actualmente a EP se deviam, fundamentalmente, à desmotivação. Para a Andreia *"as pessoas (alunos do 1º e 2º curso) tinham mais vontade mais motivação"* (p.4). O facto do 3º curso, (alunos em formação inicial), apresentar um índice de insucesso escolar elevado ao nível do ensino secundário na opinião da Andreia podia dever-se a *"um choque de mudança deles da escola tradicional para um ensino que é totalmente diferente"* (p.4). O Filipe colocava, igualmente, a hipótese do seu curso ser o primeiro, por isso *"se calhar era uma experiência nova (...) não sei se começaram a ser mais exigentes"* (p.4). Tal hipótese podia significar não haver por parte da escola tanta exigência como a que se verificava presentemente. Qualquer das hipóteses, ou mesmo a sua conjugação era possível.

Nos últimos anos, com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano, foram desenvolvidos esforços ao nível do sistema educativo para melhorar a qualidade de ensino bem como estratégias conducentes à conclusão da escolaridade obrigatória. Esta mudança para o sucesso podia, por hipótese, ajudar a justificar a tendência actual do insucesso se manifestar com maior incidência no ensino secundário, por este se enquadrar para além da escolaridade obrigatória.

5.3 - Importância do Diploma de Certificação Profissional

A importância do diploma de certificação profissional era analisada pelos entrevistados segundo a perspectiva pessoal, do acesso ao mundo do trabalho, da importância para os empregadores e do reconhecimento social.

Do ponto de vista pessoal, o diploma, possuía significados diferentes para os jovens. Para uns, representava um momento alto da sua vida que se traduzia na satisfação de ter alcançado uma "meta" (Andreia p.7) sendo para esta jovem *"como uma condecoração por ter chegado ao fim"* (p.7). Para outros, como a Raquel tinha a simplicidade de um *"fiquei contente"* (p.4). Para o Filipe tinha um significado mais prospectivo, porque dizia *"sinto-me mais à vontade quando vou para a entrevista"* (p.7), ou seja, era uma perspectiva mais dirigida para as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional futuro.

Em termos de acesso ao mundo do trabalho o diploma era visto como uma ajuda para o currículo individual (Raquel, p.4).

Os jovens pareciam estar conscientes que o diploma não chegava para facilitar a inserção (Andreia p.7), porque na sua opinião para os empregadores a experiência profissional *"ajuda mais do que termos só o papel do diploma"* (p.7). Para a Andreia podia dizer-se que *"temos ali um trunfo"* (p.7), o que podia ser útil em situações de emergência ou em organizações muito formais.

A perspectiva dos jovens em inserção relativamente ao valor por si atribuído ao diploma podia configurar apenas o desejo dos jovens pretenderem valorizar o curso e a actividade profissional. Esta hipótese decorria das palavras do Filipe quando referiu *"quando comecei a trabalhar não foi preciso diploma nenhum"* (p.6) o que os empregadores queriam saber foi se tinha frequentado o curso de transportes, o que podia interpretar-se como uma valorização e reconhecimento do curso.

Na percepção dos entrevistados não existia consenso entre os empregadores quanto ao significado dos diplomas. Segundo a Raquel os empregadores *"querem é que a pessoa faça"* (p.4) ou como dizia a Andreia, *"dão mais (importância) aquilo que a pessoa sabe (...) isso é que interessa"* (p.8), o que parecia querer significar que os empregadores davam essencialmente importância às competências técnicas.

Do discurso dos jovens podia inferir-se que os empregadores partiam do princípio que se os jovens tinham diploma era porque já estavam preparados e tinham aptidões para desempenhar determinadas funções. Noutra perspectiva, se para os empregadores bastava que os jovens tivessem frequentado o curso, significava que o facto de terem uma certificação profissional não representava para estes qualquer valor acrescentado.

De acordo com os entrevistados podia inferir-se que para os empregadores os diplomas não tinham qualquer significado, por isso não o pediam (Andreia, p.8; Filipe, p.4,6,7 e Raquel, p.4) aos seus colaboradores e admitiam-nos mesmo sem terem o curso concluído.

Quanto ao reconhecimento social do diploma por parte dos empregadores a opinião dos entrevistados não era consensual, apresentando contradições ou mesmo indecisões.

A Andreia confirmava que *"nunca me foi manifestado"* (p.8), mas considerava que o reconhecimento começava *"quando nos dão um emprego"* (p.8). As afirmações da Andreia pareciam significar que se os empregadores não manifestavam reconhecimento social pelo diploma, podia induzir os jovens a atribuírem-lhe o mesmo significado. Para o Filipe o reconhecimento social *"é mais no sentido de tentar motivar"* (p.9), isto é, considerava que o reconhecimento social por parte dos empregadores estava implícito quando apoiavam e

motivavam os seus colaboradores. Para a Raquel uma forma de reconhecimento *"foi entregar-me logo de início uma grande responsabilidade"* (p.5).

Em resumo, o facto dos empregadores não manifestarem, de forma expressa, reconhecimento e significado ao diploma de certificação profissional não significava que não o fizessem de forma implícita.

5.4 - Factores de Empregabilidade dos Diplomados pelas Escolas Profissionais

A facilidade de emprego dos jovens que desenvolveram estudos na EP, devia-se a esta proporcionar uma melhor preparação para o mundo do trabalho, conforme afirmava a Andreia *"a nossa formação é diferente, (...) temos mais conhecimentos do que uma pessoa que andou numa escola tradicional, estamos mais bem preparados para isso"* (p.4).

A falta de mão-de-obra qualificada aliada ao facto do sector dos transportes estar em crescimento justifica *"a necessidade das empresas recrutarem jovens com alguma formação"* (p.4) como referiu o Filipe. Na sua opinião os empregadores recrutavam os jovens portadores de certificação profissional e com conhecimentos na área dos transportes, porque *"pode ser que seja útil para o que nós pretendemos nas nossas empresas"* (p.4)

Para a Andreia os estágios eram tidos como um factor importante de acesso ao emprego, nomeadamente, por permitirem uma *"maior aproximação ao mundo do trabalho"* (p.4). Esta aproximação facilitava o contacto com os empregadores, o que segundo a Raquel era positivo porque *"a empresa em contacto com a escola deve dizer se gostou ou não gostou"* (p.2), permitindo aqueles conhecerem as atitudes e comportamentos dos jovens face ao trabalho e à empresa.

O diploma de certificação profissional não era entendido como um elemento fundamental para acesso ao emprego. Contudo, como o Filipe *"é sempre mais uma ajuda para arranjar emprego"* (p.6).

No sentido de identificar outros factores de empregabilidade confrontámos os entrevistados com a hipótese de mudança de emprego. A satisfação com a actividade profissional desempenhada não era consensual entre os entrevistados. Para a Andreia a hipótese de mudança parecia centrar-se na melhoria da satisfação profissional pois referiu que *"se fosse uma coisa que eu gostasse mudava"* (p.5), enquanto para o Filipe a hipótese de mudança parecia não se colocar pois disse que *"gosto de estar onde estou"* (p.5).

A motivação parecia ser crucial para a Andreia afirmando que só *"se me aparecesse uma tarefa mais motivadora"* (p.6), enquanto para a Raquel o bom ambiente relacional era

muito importante por isso *"era arriscado porque não sabia se ia ter boas relações como as que tenho aqui (...) nem penso nisso"* (p. 3).

Quanto às questões materiais o Filipe referiu *"só se houvesse uma proposta muito tentadora em termos monetários, porque de resto (...) gosto de estar onde estou"* (p.5), enquanto a Andreia acrescentava que também era um aspecto importante, ou seja, *"depende do tipo de trabalho, do ordenado"* (p.5).

5.5 - Aspectos Positivos do Curso/Escola Profissional

Os aspectos positivos relacionados com o curso ou escola profissional eram analisados segundo a perspectiva de acesso ao mundo do trabalho e da motivação para a aprendizagem.

Os cursos profissionais eram referidos como promotores de mais oportunidades de emprego, pois como referiu a Andreia *"a maior parte dos meus colegas ficaram quase todos a trabalhar onde fizeram o estágio"* (p.2). O Filipe era de opinião que *"quando saímos da escola profissional temos uma noção do que são os transportes"* (p.15) o que parecia significar uma melhor preparação para o desempenho da actividade profissional.

Efectivamente, os entrevistados tinham motivos para estarem satisfeitos com a EP, quanto à taxa de certificação, já que dos jovens que terminaram o curso no grupo C e D foram certificados 71,4% e 60,0% respectivamente. Contudo, segundo Cardim (2000) dados nacionais revelaram que nos mesmos anos foram certificados respectivamente 19,7% e 22,2% dos alunos matriculados. Face aos dados pudemos dizer que o nível de certificação profissional dos grupos em estudo estava muito acima da média nacional.

Quando a Andreia referiu que *"durante o curso comecei a ser diferente (...) mudei o comportamento, gostava mais de estudar"* (p.3). Esta opinião parecia indiciar que a forma como se desenvolvia o curso e as actividades promovidas despertavam novas motivações, influíam nas atitudes, nos comportamentos e no gosto por aprender.

5.6 - Aspectos Negativos do Curso/Escola Profissional

Os aspectos negativos evidenciados pelos jovens reportaram-se, essencialmente, sobre questões de ordem pedagógica. O facto da escola não promover o ensino de uma segunda língua estrangeira, francês, como referiu a Andreia (p.11) e o Filipe, a escola *"devia apostar, também no francês"* (p.15). Este facto era considerado limitativo da actividade profissional face à internacionalização crescente das empresas. O Filipe acrescentou, ainda que *"a informática devia ser um bocado mais aprofundada"* (p.13). Em nosso entender, as preocupações dos

entrevistados pareciam decorrer do curso se afigurar muito estruturado em torno da área do tráfego.

A falta de responsáveis nas empresas ou a indisponibilidade destes para acompanhamento dos estágios eram apontados como factores de desmotivação ou frustração pela atribuição de tarefas rotineiras fora do âmbito do plano de estágio. Por isso, o Filipe considerava que muitas vezes as empresas agiam *"tipo para despachar"* e colocavam os jovens a desempenhar funções diferentes *"arquivamos guias e tiramos fotocópias, não aprendemos nada"* (p.16). Para este jovem *"a escola devia pressionar as empresas para que fossem acompanhados"* (p.15). O desenvolvimento do estágio em contexto de trabalho era importante para o Filipe de modo a colmatar o facto de considerar que *"saímos (da escola) preparados em termos mais teóricos"* (p.15).

Quando a Andreia referiu que *"o que dei na escola não é nada daquilo que estou a fazer"* (p.12), devia-se, provavelmente, ao facto de estar a desempenhar funções administrativas. Todavia, esta jovem estava a desempenhar funções numa grande empresa de transportes rodoviários de mercadorias, pelo que se podia colocar a hipótese do curso não ser suficientemente abrangente para as actividades profissionais do sector. A opinião da Andreia parecia estar de acordo com a preocupação dos professores/formadores quanto ao facto da escola poder promover o desenvolvimento de competências-chave, mas os alunos podiam não ter a consciência que isso era uma exigência das organizações.

5.7 - Competências-chave Desejáveis pelos Jovens em Inserção Sócio-profissional

As competências tidas pelos jovens como desejáveis para o desempenho da actividade profissional eram: comunicação (oral, escrita) e argumentação, trabalhar em equipa, organização e gestão individual do trabalho, adaptação à mudança e relações interpessoais. Apesar de algumas dificuldades em verbalizar e identificar as competências tidas por si como desejáveis, os discursos dos jovens permitiram identificar as competências referidas.

A Andreia considerava como desejáveis as competências de comunicação, porque *"não se fala de qualquer maneira com o cliente"* (p.9). As competências trabalhar em equipa eram por si referidas como necessárias para se *"saber resolver problemas"* (p.8) em que *"a ajuda entre todos"* (p.9) se afirmava como um elemento revelador de cooperação e de espírito de entre ajuda. Referiu, igualmente, outros aspectos da actividade profissional relacionados com o trabalhar em equipa como a *"dinâmica da pessoa"* (p.9) o que, em nosso entender, parecia reportava-se à capacidade de decisão e autonomia. Finalmente considerava *"o companheirismo"* (p.9), ou seja, a partilha de responsabilidades, o entenderem-se bem uns com os outros, o

saber escutar e compreender os outros, como aspectos que se podiam enquadrar no âmbito das relações interpessoais.

Para o Filipe as competências desejáveis eram as competências organização e gestão individual do trabalho, porque para si era importante *"satisfazer o cliente (...) ser eficazes em termos de horários"* (p.10). As competências adaptação à mudança eram mobilizadas quando tinham que informar o cliente que *"aconteceu um imprevisto com o seu transporte"* (p.10). Segundo o discurso do entrevistado, em nosso entender, era preciso analisar a situação de acordo com o contexto e mobilizar competências para poder solucionar e resolver o problema. Este tipo de situações parecia envolver a mobilização de competências relacionadas com o trabalhar em equipa. Quando estas situações aconteciam e ao tentar dar uma solução ao problema o Filipe, procurava justificar e satisfazer o cliente utilizando competências de comunicação oral e de argumentação *"para a próxima vamos tentar que isso não aconteça"* (p.10). Noutras circunstâncias o Filipe entendia que *"quando há aqueles problemas que não são tão graves acho que não temos necessidade de estar a avisar o chefe"* (p.20), o que significava que tinha competências de autonomia, capacidades de decisão e de resolução de problemas. Com algumas dificuldades de verbalização a Raquel referiu que as competências tidas por si como desejáveis eram a *"responsabilidade, ter confiança"* (p.5), as quais se enquadravam no âmbito das competências de organização e gestão individual do trabalho.

Verificámos que não existia consenso entre os resultados decorrentes da administração dos instrumentos aos alunos e aos jovens relativamente às competências-chave tidas como desejáveis. As divergências mais relevantes reportavam-se, fundamentalmente, às competências tidas como desejáveis e à sua hierarquização. Todavia, existia acordo quanto à competência socialização não ser tida como desejável para o desempenho da actividade profissional ao que os alunos acrescentaram a competência relações interpessoais.

5.8 - Competências Valorizadas pelos Empregadores

Na opinião dos jovens as competências solicitadas pelos empregadores centraram-se, essencialmente, no domínio das competências-chave: trabalhar em equipa, organização e gestão individual do trabalho e, comunicação (oral, escrita) e argumentação. A responsabilidade era na percepção da Raquel (p.3), do Filipe (p.5) e da Andreia (p.6) a competência mais solicitada.

A Raquel referiu igualmente, como solicitadas para o desempenho da actividade profissional outras competências como a *"organização no trabalho, métodos de trabalho"* (p.6), acrescentando o Filipe a *"capacidade de resolver problemas"* (p.5). Isto é, o apelo a estas

competências parecia centrar-se no âmbito das competências de organização e gestão individual do trabalho e trabalhar em equipa. O desempenho destas competências parecia consubstanciar-se nas respostas que era preciso dar aos clientes, pois como referiu a Andreia *"tem que se ter agilidade para conseguir responder aos clientes na hora que eles estão a pedir"* (p.6).

Na opinião da Raquel a vivência na empresa implicava saber *"fazer de tudo"* (p.3) o que ia ao encontro das ideias da Andreia quando dizia *"tem que saber minimamente de tudo"* (p.6). O discurso da Raquel parecia evidenciar um espírito de pertença elevado e de defesa dos valores da organização em que se inseria, quando afirmou que *"às vezes temos de «engolir algumas coisas» para defender o nome da empresa"* (p.16). Esta realidade parecia reforçar a necessidade do jovem ser portador de competências de adaptação à mudança, de modo a fazer face à diversidade de exigências e necessidades dos clientes.

Para os entrevistados o desenvolvimento da actividade profissional implicava resolver os problemas mais diversos, o que requeria que o jovem fosse portador de competências de espírito de iniciativa, de trabalhar em equipa e autonomia e fosse capaz de resolver problemas sem estar à espera do chefe (Filipe p.10). Na perspectiva do Filipe *"temos de ter soluções"* (p.10) sendo importante para a Andreia *"ter um bocado de agilidade"* (p.6) para resolver os problemas que a actividade profissional exigia. Isto é, o desempenho da actividade profissional implicava que o jovem fosse capaz de dar respostas a solicitações diferentes de acordo com os contextos. Esta perspectiva parecia ser evidenciada como sendo o "motor" do desenvolvimento e da competitividade, que estava, em nosso entender, subjacente à afirmação do Filipe quando referiu que *"se não tivermos soluções não vai para a frente"* (p.4) e da Raquel quando disse *"atendo-os como deve ser"* (p.6). Quer dizer, os jovens tinham de desenvolver um conjunto de competências-chave que se complementavam e congregavam as actividades diferentes e responsabilidades inerentes ao desempenho da actividade profissional.

Verificámos que existe complementaridade entre as opiniões dos jovens em inserção sócio-profissional e dos professores/formadores quanto às competências-chave tidas como mais valorizadas pelos empregadores.

5.9 - Aspectos Facilitadores da Inserção Sócio-profissional - Papel das Empresas

As actividades promovidas pelas empresas com vista a facilitar a inserção sócio-profissional dos jovens apresentavam aspectos positivos ao nível das acções de formação promovidas.

As empresas onde a Andreia e a Raquel exerciam a actividade profissional *"dá sempre um tempo de formação"* (p.12) ou *"está sempre a fazer acções de formação"* (p.10)

respectivamente. Estas acções de formação sugeriram-nos uma preocupação com a integração e a socialização dos jovens, com os valores e com a cultura organizacional. A Andreia afirmava, inclusivamente, que *“antes de iniciarmos a actividade profissional temos duas semanas de formação para conhecermos a empresa”* (p.13).

A formação contínua era frequente nas empresas onde a Andreia (p.13,14) e a Raquel (p.9,11) trabalhavam e abarcavam os domínios das competências-chave e das competências técnicas. Na empresa onde o Filipe (p.17,18) exercia a actividade profissional, a formação contínua centrava-se, fundamentalmente, no domínio das competências técnicas. A divergência de opinião dos jovens relativa à importância do tipo de competências que eram promovidas nas acções de formação, parecia decorrer de percepções diferentes relativamente à questão da formação contínua e, provavelmente, à vivência de experiências de valores e culturas organizacionais diferentes.

Não existia consenso relativamente à importância do tipo de competências promovidas nas acções de formação desenvolvidas pelas empresas com vista a facilitar a inserção sócio-profissional dos jovens. Na percepção da Andreia para os empregadores os jovens após a conclusão do curso já dominavam as competências técnicas, porque consideravam que as *“técnicas são aquelas básicas, que eles partem do pressuposto que toda a gente sabe”* (p.9). Na opinião de Andreia, cabia à empresa desenvolver as competências-chave *“de acordo com aquilo que a empresa precisa”* (p.14). Por sua vez a Raquel considerava que as competências que mais podiam ajudar na inserção sócio-profissional eram as desenvolvidas em *“acções de formação de carácter global”* (p.11). As palavras dos entrevistados pareciam significar que as empresas deviam desenvolver, preferencialmente, acções de formação que abarcassem as competências-chave nas quais, obviamente, se incluíam competências técnicas.

5.9.1 - Competências-chave Promovidas pelas Empresas

O desenvolvimento de competências-chave era considerado pelos jovens como importante para a inserção sócio-profissional. Contudo, os entrevistados não explicitaram quais as competências-chave promovidas pelas empresas.

Para o Filipe as competências-chave eram cruciais porque *“têm mais importância na hora”* (p.11), porque era aí que tinham de *“arranjar soluções”* acrescentou. Quando o Filipe referiu que *“as competências-chave são as mais importantes e, é onde eu me avalio mais”* (p.18) parecia evidenciar a importância destas competências na construção da identidade dos jovens.

O posicionamento da Andreia e da Raquel relativamente à importância do desenvolvimento de competências-chave não era tão claro. A Andreia defendia que as

competências-chave facilitavam mais a inserção (p.13), embora considerasse também importante as competências técnicas, porque *"as outras(competências-chave) vêm depois com o desenvolvimento da pessoa com o desenvolvimento do trabalho e com o relacionamento com as outras pessoas na empresa"* (p.14). Ou seja, a Andreia colocava o desenvolvimento de competências-chave como um processo decorrente das características pessoais, da actividade profissional e da experiência. Consonante com esta perspectiva a Raquel referiu que para os empregadores o importante *"é fazerem bem (...) não interessa como"* (p.7). Mais adiante referiu que *"tem de haver as duas"*, nomeadamente, *"se surge uma situação em que não precisa de utilizar técnicas"* (p.7). Esta perspectiva levou-nos a colocar a hipótese que, para a Raquel, as competências-chave eram tidas como algo que se adquiria e que se tinha e que, em caso de necessidade, se fazia emergir de acordo com as situações e contextos. O facto destas posições parecerem contraditórias, em nosso entender, tal não se afigurava, porque ambas afirmaram que o desenvolvimento de competências-chave decorria da actividade profissional dependendo a sua mobilização da actividade e dos contextos.

5.9.2 - Relações Interpessoais e Socialização

A abordagem desta questão foi feita segundo a perspectiva da importância que estas competências representavam para os jovens e de como estes consideravam que os empregadores as entendiam. Os jovens encaravam estas competências como importantes parecendo entenderem-nas como facilitadoras da inserção sócio-profissional.

Para os entrevistados, as competências relações interpessoais e socialização afiguravam-se importantes, porque como dizia a Andreia *"temos que nos saber relacionar com todas as pessoas"* (p.9) acrescentando que *"depois não sei comunicar com os clientes"* (p.10). De uma forma abrangente, a Raquel parecia evidenciar a importância destas competências para o seu desenvolvimento e para a inserção ao referir que *"é muito bom gostarmos daquilo que fazemos, mas também gostar do sítio, das pessoas com quem trabalhamos"* (p.8). Subjacente ao seu discurso parecia estar implícito que para além da satisfação pessoal, o ambiente organizacional que se vivia e a relação que se estabelecia entre as pessoas era essencial para a inserção sócio-profissional dos jovens.

A percepção da Andreia (p.10) e do Filipe (p.12) sugeria que os empregadores davam muita importância a estas competências. A Raquel defendia *"se houver diálogo e compreensão as coisas correm melhor"* (p.8). Esta perspectiva sugeria que se o ambiente organizacional fosse favorável podia criar condições promotoras da satisfação pessoal e profissional e, assim, facilitar a inserção sócio-profissional.

5.9.3 - Valores e Cultura Organizacional

O modo como os entrevistados viam as organizações onde exerciam a actividade profissional não era consensual impedindo-nos de caracterizar os valores e a cultura que as organizações defendiam.

A Andreia considerava que as acções de formação eram importantes para que *"a pessoa esteja apta a dar resposta aos problemas do dia a dia"* (p.10). Esta jovem considerava que a empresa procurava, igualmente, promover a comunicação entre todos os colaboradores através de um jornal interno *"onde as pessoas escrevem e manifestam as suas ideias"* (p.10). Contudo, não pondo em causa a importância deste veículo de comunicação afirmou *"não me apercebi"* (p.10) da empresa ter feito qualquer referência ou implementação de acções de formação ou outras actividades resultante da opinião dos seus colaboradores.

De acordo com o discurso do Filipe as práticas quotidianas pareciam desenvolver-se num clima de entreajuda e colaboração entre os membros da organização. Esta inferência decorreu da afirmação do Filipe quando referiu que *"nas empresas abertas acho que nós conseguimos exercer a nossa actividade com mais facilidade"* (p.19).

Parecia ser consensual que as organizações fechadas de carácter *taylorista* dificultavam a inserção sócio-profissional. Para a Andreia, este tipo de organizações dificultavam a inserção, porque *"se as empresas são muito fechadas, as pessoas têm receio"* (p.14), sendo a Raquel da opinião que *"se ninguém nos ajuda, nem nos põem à vontade, penso que para nós é pior"* (p.12).

As dificuldades de inserção nas organizações do tipo *taylorista* pareciam resultar do facto de cada um assumir apenas funções e responsabilidades individuais, não existindo colaboração, nem comunicação, o que era só por si negativo, porque segundo o Filipe *"se não houver uma boa comunicação a empresa não trabalha"* (p.18). Este aspecto negativo das organizações fechadas associado ao facto de não proporcionarem um clima acolhedor e de à-vontade entre as pessoas, parecia não ser, na opinião dos entrevistados, favorável à cooperação nem à satisfação das pessoas, podendo assim dificultar a inserção sócio-profissional.

5.10 - A Inserção Sócio-profissional na Construção dos Projectos Pessoais e Profissionais

O facto da pessoa ter uma actividade profissional foi abordado pelos entrevistados como importante para a construção dos projectos pessoais e profissionais ao nível da motivação, da satisfação e da realização pessoal e profissional.

Para a Andreia a actividade profissional *"é uma fonte de desenvolvimento pessoal"* (p.15), sendo para o Filipe *"uma evolução em termos profissionais, uma evolução em termos pessoais"* (p.21). Para além destes aspectos, a Raquel considerava que o facto dos jovens desenvolverem uma actividade profissional os fazia sentir *"mais responsáveis"* (p.12). Os discursos dos jovens pareciam evidenciar alguma divergência com os resultados do inquérito por questionário. Os resultados então expressos pareciam evidenciar uma ideia redutora do desempenho da actividade profissional e, consequentemente, da importância da inserção sócio-profissional na construção dos projectos pessoais e profissionais. Esta perspectiva parecia decorrer, essencialmente, do facto das organizações e da actividade profissional não serem reconhecidas como espaços de convergência e de valorização pessoal e profissional capazes de potenciar a concretização dos projectos pessoais e profissionais.

Na opinião dos entrevistados a actividade profissional devia ser objecto de motivação e satisfação, pois como referiu o Filipe *"temos que fazer algo que nos dê prazer fazer (...) que nos dê motivação para fazer o que nós gostamos"* (p.21). Esta perspectiva, parecia constituir um dos elementos fulcrais para que os jovens se sentissem realizados pessoal e profissionalmente com a actividade que realizavam, com o ambiente em que se inseriam, caso contrário *"senão chegamos ao fim de uns tempos e não queremos lá estar"* (p.15) como afirmou a Andreia.

Inerente ao discurso dos entrevistados a promoção e reconhecimento social era outro aspecto que estava subjacente ao desempenho da actividade profissional e que parecia fortalecer a construção dos projectos pessoais e profissionais. Para o Filipe a progressão profissional representava uma evolução em termos pessoais e profissionais em que *"subir é cada vez mais importante para mim"* (p.21), ao passo que para a Raquel *"subir de posição"* (p.13) representava, apenas, melhoria e aprofundamento de conhecimentos. Apesar de algumas dificuldades de verbalização, para os entrevistados, o reconhecimento e a promoção social pareciam ser a parte visível e integrante da inserção sócio-profissional que sustentava e concretizava a construção dos projectos pessoais e profissionais.

6 - Inquérito por Entrevista a Responsável pela Selecção e Recrutamento de RH de uma Empresa de Transportes Rodoviário de Mercadorias

6.1 - Factores de Empregabilidade dos Diplomados pelas Escolas Profissionais

Na opinião do entrevistado os aspectos mais relevantes da empregabilidade eram: as competências e qualificações requeridas para o exercício da actividade profissional, a realização de estágios na empresa, a sintonia com os valores e a cultura da organização, a conjuntura favorável que se vivia no sector dos transportes e a mobilidade.

A perspectiva do entrevistado ao referir que *"não chega só ter a certificação (...) não é pela certificação, não é pelo certificado ou diploma, que as pessoas são admitidas"* (p.3), parecia significar que, para a empresa, esse facto não era só por si garante da empregabilidade.

Não obstante o facto dos jovens reconhecerem que o diploma de certificação profissional não era um garante de emprego, tinham a percepção que as empresas consideravam que era importante terem recursos qualificados.

O conhecimento das realidades do sector dos transportes afigurava-se como um factor importante, pois como afirmava o entrevistado *"procuramos que a nível de operadores de tráfego e gestores de frota sejam pessoas que (...) tenham uma visão do mundo dos transportes"* (p.1). Os jovens reconheciam que a certificação profissional e o conhecimento do sector dos transportes eram requisitos importantes para as empresas porque, na sua perspectiva, pareciam corresponder aos objectivos e necessidades destas. A estes requisitos acresciam as competências do saber ser e estar, porque para o entrevistado *"a maneira como a pessoa se posiciona na vida (...) a maneira como comunica"* (p.2) eram aspectos preponderantes para a selecção e recrutamento de novos colaboradores.

O facto do conhecimento do mundo dos transportes ser entendido pelo empregador, como factor de empregabilidade, associado ao desejo de ter entre os seus colaboradores *"pessoas que estejam ligadas às escolas profissionais"* (p.1) parecia reflectir o reconhecimento, por parte do empregador, do papel das EPs na preparação dos jovens para o mundo do trabalho.

A realização do estágio profissional era entendido como um factor de empregabilidade, porque *"a maneira como o jovem se posiciona no estágio, a forma activa, empenhada e as questões que levantou"* (p.3) afiguravam-se como elementos de avaliação a ter em conta no recrutamento. O entrevistado concordava com os jovens que o estágio era um factor de empregabilidade por permitir a aproximação ao mundo do trabalho e o contacto com os empregadores, decorrendo daí um conhecimento por parte destes das suas atitudes e comportamentos face ao trabalho e à empresa.

O conceito de rotatividade de funções parecia ser entendido como uma forma de estar na empresa. Esta perspectiva estava consubstanciada na afirmação do entrevistado ao referir que dentro da empresa *"tenta-se jogar com os recursos (...) e, facilmente, as pessoas podem mudar de funções"* (p.1). Tal podia significar, que o facto dos indivíduos estarem numa empresa que promovia o reconhecimento dos seus colaboradores, se apresentava a estes como uma possibilidade de acederem a outras funções social ou materialmente mais gratificantes.

A rotatividade de funções e a mobilidade dos trabalhadores parecia ser uma questão comum no sector dos transportes, provavelmente por este assentar em empresas pequenas e de estrutura familiar. Para estas empresas, o recrutamento de colaboradores qualificados afigurava-se como uma possibilidade de se desenvolverem e fazer face aos desafios da competitividade, porque os transportes *"é um sector que está numa grande mudança"* (p.7). Quanto à mobilidade podia ser motivada por *"questões materiais"* (p.8) numa primeira fase. Porém, o entrevistado alertou-nos para o facto da realização profissional não passar apenas pelas questões materiais, aspecto que, de momento, *"pode não estar a ser ponderado pelos jovens"* (p.8). Para os jovens a hipótese de mobilidade dependia do ambiente de trabalho e da motivação sendo a questão material referida como complementar.

6.2 - Importância do Diploma de Certificação Profissional

Na opinião do entrevistado, o diploma de certificação profissional só era considerado importante para a selecção de candidatos, especialmente, na fase das entrevistas (p.3). Apesar dos significados atribuídos pelos jovens serem diferentes dos do empregador, os jovens pareciam conscientes das limitações do diploma em termos de empregabilidade e de inserção sócio-profissional.

Para o empregador, o facto dos jovens frequentarem uma EP representava *"certas garantias que tem conhecimento da realidade e da problemática do mundo dos transportes"* (p.2). Significava isto, que o aspecto mais importante, para a contratação de novos colaboradores, não estava associado ao valor simbólico do diploma, nem ao seu reconhecimento, mas ao processo que conduzia à sua obtenção. Ou seja, o entrevistado considerava que um jovem diplomado pela EP *"estará mais preparado para estar na empresa de transportes (...), porque conhece essa realidade, logo isso é um factor importante para nós"* (p.3). Na percepção dos jovens, para os empregadores, mais importante do que serem portadores de certificação profissional, era terem frequentado o curso de transportes.

6.3 - Competências-chave Valorizadas pelos Empregadores

Para o empregador, as competências indispensáveis para o desempenho da actividade profissional situam-se ao *"nível das competências ditas sociais"* (p.10).

A iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a comunicação e o trabalhar em equipa (p.11) eram algumas das competências tidas pelos empregadores como desejáveis para o desempenho da actividade profissional. Porém, as competências mais referidas pelo entrevistado circunscreviam-se às competências trabalhar em equipa, organização e gestão

individual do trabalho e, comunicação (oral, escrita) e argumentação. Estas competências correspondiam às tidas na percepção dos jovens como as valorizadas pelos empregadores.

Na opinião do entrevistado para que a inserção e o exercício da actividade profissional fossem uma realidade, o jovem *"tem que perceber (...) que quando está num processo de inserção é importante saber estar, o saber colaborar, o demonstrar espírito de iniciativa e demonstrar ser responsável"* (p.13).

O desenvolvimento de competências-chave nos alunos era fruto de *"algumas metodologias interessantes"* (p.10) promovidas pela EP. Contudo, o entrevistado interrogava-se *"até que ponto a escola consegue desenvolver (as competências ditas sociais)"* (p.10). Esta interrogação parecia derivar de um conhecimento profundo da realidade das empresas do sector por parte do entrevistado, o qual reconheceu que as empresas requerem, cada vez mais, *"pessoas com melhores índices de educação, com valores, com referências"* (p.21).

A perspectiva de que *"a escola [também] tem que trabalhar"* (p.21) para formar jovens para a cidadania e só depois para o trabalho, levou-nos a deduzir que o entrevistado parecia confirmar o desejo de cooperar com a escola no processo de educação/formação dos jovens. Tal pressuposto podia inferir-se das palavras do entrevistado quando afirmou que *"teremos que ter em primeiro lugar um cidadão amplamente desenvolvido, com valores, um cidadão solidário, participativo, para depois termos um bom profissional"* (p.21). Para a empresa tal perspectiva podia ser a forma de formar jovens enquanto cidadãos e futuros recursos humanos.

6.4 - Aspectos Facilitadores da Inserção Sócio-profissional - Papel das Empresas

Os aspectos facilitadores da inserção sócio-profissional dos jovens promovidos pela empresa centraram-se ao nível da integração e da socialização na organização, da formação interna e do desenvolvimento de competências individuais.

É durante a fase de estágio *"que a empresa pode transmitir a cultura, a sua maneira de estar ao jovem"* (p.11, isto é, os valores e a cultura da organização. Este aspecto podia revelar-se um momento importante para o jovem compreender a diferença entre os valores promovidos pela escola e os defendidos pelas organizações.

O entrevistado reconheceu razão às críticas, proferidas pelos jovens em inserção sócio-profissional, de que as empresas não disponibilizavam técnicos para acompanhar os estágios. A este propósito referiu que, normalmente, o responsável pelo acompanhamento do estágio *"não está na empresa para dar estágios, está na empresa para produzir"* (p.12). A valorização da produção em detrimento da disponibilidade, conjugado com a ideia de que o jovem não precisava de acompanhamento, porque *"já não tem idade para ter um «papá»"* (p.12)

implicava que o estágio, dificilmente, se pudesse traduzir em momentos de aprendizagem e de consolidação dos conhecimentos desenvolvidos pela escola.

Os jovens deviam ter uma postura mais activa, isto é, *"tem que ser responsável e tem de dizer o que é que quer aprender a fazer"* (p.12), de modo a poderem aproveitar todas as oportunidades de formação que pudessem promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Em nosso entender, não se afigurava exequível que fosse a empresa a adaptar-se àquilo que os jovens querem aprender. Esta opinião decorre das palavras do entrevistado quando referiu que *"ou a pessoa se integra ou não se integra "* (p.19). Na nossa interpretação, esta opinião podia ser entendida como uma tentativa implícita da transferência da responsabilidade dos resultados do estágio na empresa para a responsabilidade dos jovens e da escola.

O posicionamento do entrevistado parecia contraditório com o objectivo do estágio, o qual procurava na formação em contexto de trabalho as vivências que pudessem promover o desenvolvimento e consolidação de competências-chave. Quando o entrevistado defendeu que *"a formação profissional não é fora das empresas, mas dentro das empresas, nos vários contextos de trabalho (...) de modo a valorizar as pessoas"* (p.21) e que *"o jovem nunca consegue ser formado inteiramente numa escola profissional, ele tem sempre que ser formado dentro da empresa"* (p.17), veio confirmar as contradições por nós evidenciadas.

As contradições relativas à questão da formação e da cooperação escola-empresa no processo de educação/formação dos jovens pareciam revelar avanços e recuos não só quanto às intenções, mas também nas concepções daquilo que devia ser o papel da escola e das empresas relativamente a esta problemática. Tal facto podia resultar da complexidade do problema, das visões conceptuais e das práticas intrínsecas à realidade da escola e do mundo do trabalho quanto ao que devia ser o processo de educação/formação dos jovens.

Independentemente das contradições o entrevistado referiu que a empresa revelava preocupação com a integração dos jovens na organização pelo que promovia sempre *"um curso de integração (...) onde é explicada a história das empresas, a cultura da empresa (...) o sistema de qualidade o que se faz à informação, levá-lo ao local de trabalho"* (p.14). Ou seja, para a empresa *"há a preocupação em fazer a integração, para que realmente consigam fazer bem as tarefas correspondentes à sua actividade"* (p.14). No sentido de facilitar a inserção sócio-profissional e a socialização dos jovens, a empresa defendia que a formação devia desenvolver-se num clima de informalidade, por isso *"é dada pelas pessoas que trabalham directamente com o jovem (...) para facilitar a comunicação entre as pessoas"* (p.14).

Na opinião do entrevistado, *"as competências sociais são importantes, mas podem não ser mobilizadas em todos os sectores da empresa"* (p.16) expressando a ideia de que *"poucas empresas fazem apelo a estas competências (competências-chave)"* (p.15).

A propósito da participação das empresas no processo de educação/formação e caso a escola não desenvolvesse as competências-chave que facilitassem a inserção dos alunos, o entrevistado afirmou que *"a empresa não pode corrigir essa dificuldade"* (p.16). Tal afirmação parecia indiciar que o desenvolvimento de competências-chave competia exclusivamente à escola. Esta opinião era contraditória com as afirmações anteriores, porque o entrevistado defendia a necessidade de cooperação escola-empresa como uma forma importante de partilha de conhecimento. Esta perspectiva era reforçada pelo entrevistado quando afirmou que *"as competências podem adquirir-se fora, mas essencialmente têm que ser desenvolvidas dentro da própria empresa"* (p.17).

As contradições evidenciadas ao longo do discurso do entrevistado podiam ser o reflexo da dificuldade em conciliar os interesses produtivos com a necessidade de recursos humanos e da visão global que representava a educação/formação dos recursos humanos para o desenvolvimento das empresas.

As competências técnicas pareciam representar um factor muito importante para o desenvolvimento da actividade da empresa. Isto porque, se os seus colaboradores não fossem dotados de competências técnicas *"podem cometer erros o que não satisfaz a empresa, nem o cliente"* (p.15). Os jovens pareciam ter consciência da importância destas competências para as empresas. Não sendo uma questão consensual entre os entrevistados havia, contudo, a ideia que as competências técnicas eram facilitadoras da inserção sócio-profissional.

O entrevistado parecia relacionar o desenvolvimento das competências técnicas com as sociais, porque entendia que *"só se consegue bom domínio técnico, (...) desde que haja um domínio das competências sociais"* (p.11). Esta afirmação confirmava o aspecto abrangente do conceito das competências-chave por nós adoptado estando nele implícito a existência de competências técnicas.

6.4.1 - Competências-chave Promovidas pela Empresa

A observação das actividades do quotidiano da empresa, as questões suscitadas pelos jovens e as consequentes competências promovidas pareciam decorrer do próprio contexto de trabalho. Para o entrevistado era no contacto com contextos de trabalho diferentes que o jovem podia questionar se havia *"inter-ajuda, se há trabalho em equipa"* (p.11) e identificar as competências que a empresa apelava e considerava indispensáveis para o desempenho da

actividade profissional. A identificação das competências acima referidas ocorria *"quando (o jovem) vai passar uma tarde no departamento de tráfego (...) tem de fazer um pequeno relatório, sobre o que observou, as dificuldades que sentiu, os pontos positivos, os pontos negativos (...) isso é-lhe solicitado, para ele estar atento, para perceber a realidade da empresa"* (p.12).

Ao solicitar a elaboração de pequenos relatórios de observação das tarefas relacionadas com o desempenho da actividade profissional, para a empresa, parecia ser, também, uma forma de promover o desenvolvimento do espírito crítico, da reflexão e das competências de comunicação. Por um lado, o facto do jovem vivenciar o próprio ambiente e observar *"como é a comunicação"* (p.11) entre os seus pares podia ajudá-lo a integrar-se na organização. Por outro, o jovem ia compreendendo e conhecendo a organização, porque *"ele vê o tipo de postura, as culturas são diferentes entre dois departamentos"* (p.11). Esta possibilidade permitia-lhe integrar-se no ambiente organizacional, identificar as realidades, os valores e a cultura da empresa.

Os jovens em inserção sócio-profissional consideraram que as empresas tinham promovido as competências-chave que constituem a unidade de análise excepto adaptação à mudança. Tal facto parecia confirmar a perspectiva de que as práticas acima referidas podiam constituir elementos de reflexão importantes para o conhecimento do ambiente da organização e das competências-chave valorizadas pelos empregadores.

6.4.2 - Relações Interpessoais e Socialização

A importância das competências relações interpessoais e socialização afigurava-se, no discurso do entrevistado, contraditória.

Na opinião do entrevistado muitas empresas do sector dos transportes não valorizavam estas competências, pelo que *"é natural que o jovem não valorize isso"* (p.13) apesar de no seu quotidiano *"as usarem e praticarem"* (p.13). Tal parecia significar que a empresa reconhecia a importância que estas competências podiam representar para a inserção sócio-profissional dos jovens, mas não as assumia de forma explícita. O responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos e os jovens estavam de acordo quanto à influência das competências relações interpessoais e socialização na inserção sócio-profissional, ao que os jovens acrescentaram a sua importância no desenvolvimento pessoal.

Para o entrevistado as empresas não tinham a função de desenvolver ou *"realçar a importância das competências das relações interpessoais e de socialização (...) a escola é que tem muita importância"* (p.13), nem *"ensinar o jovem a ser social, a empresa vai é realçar e valorizar esse aspecto"* (p.13). Esta perspectiva parecia imputar à escola toda a responsabilidade do

desenvolvimento de competências-chave nos jovens. Este posicionamento indiciava uma visão redutora do papel das empresas na educação/formação dos jovens, o que parecia confirmar-se quando o entrevistado referiu que as empresas querem é *"os meninos formadinhos"* (p.8). Os jovens eram de opinião contrária, considerando mesmo que a compreensão e o diálogo eram favoráveis à inserção sócio-profissional.

Ao afirmar que *"nós não temos lá uma linguagem académica, de competências, de competências sociais e técnicas"* (p.13) o entrevistado reconhecia as limitações das empresas relativamente ao uso de uma linguagem conceptual que ajudasse os jovens a desenvolver e a compreender a importância das competências em questão. Tal facto pode limitar o desenvolvimento dos jovens e não os ajudar a tomar consciência da importância destas competências para o desempenho da actividade e da inserção sócio-profissional.

6.4.3 - Valores e Cultura das Organizações

A empresa onde o entrevistado exercia a actividade profissional tinha uma perspectiva de formação que se pautava pelo incentivo ao desenvolvimento de competências dos colaboradores. Neste sentido, procurava desenvolver formação interna que pudesse proporcionar *"momentos de aprendizagem"* (p.4) aos seus colaboradores. Os jovens estavam de acordo que a realização de acções de formação era importante porque os ajudava a estarem aptos a dar resposta aos problemas do quotidiano. O facto da formação interna conferir uma certificação, contribuía, para que os colaboradores fossem *"reconhecidos externamente e facilmente mudam de emprego, (...) há uma certificação"* (p.4).

A administração prestigiava e apelava à participação dos colaboradores na vida da empresa por pensar que *"há melhores resultados"* (p.20). Contudo, apesar de pouco explícito o discurso dos alunos parecia evidenciar algumas reservas quanto à dimensão e aos efeitos da sua participação na vida das organizações. O facto de haver, na empresa, departamentos que apelavam à participação e outros que não valorizavam este aspecto, porque *"não é igual em todos os departamentos"* (p.20), não significava que não pudessem coexistir diferentes modelos de cultura organizacional, sem que isso se traduzisse na falta de qualidade e de produtividade.

A participação dos recursos humanos na vida da organização não se podia confinar, apenas, a aspectos materialistas como se podia depreender das palavras do entrevistado, mas dirigidas no sentido de promover o reconhecimento do indivíduo enquanto pessoa, de modo a reforçar a motivação e a satisfação pessoal e profissional.

A empresa incentivava e favorecia o apoio à conclusão de estudos e pós-graduações na área dos transportes, podendo dizer-se que *"há realmente um grande movimento e incentivo à*

formação proporcionado pela empresa" (p.5). Estes incentivos concretizavam-se *"em termos de custos (...) e também em termos de horas"* (p.5). Os incentivos da empresa tinham por objectivo a actualização e desenvolvimento dos seus colaboradores numa óptica de formação ao longo da vida.

A empresa proporcionava ambientes de inovação e de mudança os quais se podiam traduzir na "obrigatoriedade" da utilização de meios informáticos. Contudo, a introdução desta norma não se traduziu numa forma discricionária, porque a empresa promovia *"um determinado ambiente de inovação que as pessoas se sentem mal quando não o utilizam"* (p.5). Esta alteração de ambiente de trabalho foi geradora de mudança de atitudes e comportamentos, tendo sido abolido o acetato nas reuniões de trabalho e nas acções de formação, porque *"toda a gente utiliza o Power Point"* (p.5).

O confronto com contextos organizacionais diferentes podia ajudar os jovens a desenvolverem competências-chave de modo a adaptarem-se às organizações que apelavam à sua participação e às que não sentiam *"a importância de pôr as pessoas a participar"* (p.20). Esta realidade era de tal modo importante, porque *"quando um jovem (...) é chamado a participar (...) se for uma pessoa que esteja desperta para esta situação é evidente que gosta de participar"* (p.18). No caso contrário podia criar dificuldades e frustração no desempenho da actividade profissional. Os alunos eram de opinião que as "empresas abertas" facilitavam o exercício da actividade profissional, considerando que um clima de colaboração onde existisse uma boa comunicação entre os membros da organização era fundamental para o funcionamento das empresas.

Quando o entrevistado referiu que *"as empresas não mudam, têm a sua cultura. Evoluem."* (p.18) inferimos que queria significar que era o jovem que tinha de desenvolver competências para se adaptar aos valores e à cultura da organização em que se inseria.

6.4.4 - Cooperação Escola-Empresa

A relação escola-empresa parecia assumir um papel relevante ao nível da cooperação e desenvolvimento de estratégias conducentes à concretização de experiências enriquecedoras que promovessem a educação/formação dos jovens enquanto cidadãos e futuros recursos humanos.

O facto da EP, onde realizámos o estudo, desenvolver esforços no sentido de *"valorizar as competências"* (p.9) sugeria ao entrevistado uma pergunta para as escolas do sector dos transportes *"mas para que empresas é que estão a trabalhar?"* (p.9). Este questionamento parecia

revelar o estágio de desenvolvimento das empresas do sector de transportes, porque nem todas valorizavam as competências-chave.

O entrevistado não poupou críticas à escola ao afirmar que *"os professores não se podem pôr em posição de saberem tudo"* (p.10) considerando que *"a escola tem que preparar pessoas e depois é que prepara trabalhadores"* (p.17). Estas afirmações pareciam relevar, para primeiro plano, a importância da escola no processo de educação/formação dos jovens enquanto pessoas e futuros recursos humanos. Contudo, conforme veremos mais adiante, o entrevistado revelou algumas contradições quanto a este facto. Por seu lado, os professores/formadores consideraram que a boa relação existente entre a escola e as empresas do sector dos transportes decorria do clima de cooperação entre ambas.

O entrevistado concordou que, o processo de educação/formação dos recursos humanos devia ser encarado como uma questão comum à escola e às empresas porque se influenciam reciprocamente. Para este a questão fulcral parecia residir na concepção da cooperação a estabelecer e na *"visão conjunta da sociedade"* (p.17). Ao referir que *"a escola tem que ter uma visão global do mercado"* (p.17) parecia significar que, para a escola, desenvolver e preparar jovens para o desempenho duma actividade profissional era fundamental que os professores/formadores conhecessem as realidades do mundo do trabalho. Para os professores/formadores era consensual que existiam, ainda, algumas dificuldades das empresas colaborarem no processo de educação/formação. Todavia, referiram que existiam sinais de mudança os quais se traduziam numa certa responsabilização das empresas no apoio à formação dos jovens, nomeadamente na ajuda à conclusão do curso de formação inicial.

Ao afirmar que *"as empresas o que querem infelizmente é não se responsabilizarem pela formação, o que elas querem é os «meninos formadinhos» que vão logo desempenhar a função"* (p.8) parecia esboçar a ideia que o processo de educação/formação era um atributo exclusivo da escola, devendo esta conhecer e adaptar-se às realidades das empresas e do mundo do trabalho.. Esta opinião parecia sugerir que a escola devia formar à "medida" das necessidades das empresas.

Pareciam existir esforços, por parte das empresas, no sentido de estabelecer *"uma ligação com o sistema educativo"* (p.9). Porém, apesar do discurso deixar transparecer que a política da empresa era neste sentido o entrevistado reconhecia que *"a realidade é outra"* (p.8). O reconhecimento desta realidade parecia evidenciar as dificuldades de participação das empresas no processo de educação/formação.

Quando o entrevistado referiu que *"a escola é o «berço das pessoas» que a competitividade nasce com as pessoas"* (p.17) parecia querer reforçar a ideia que a política de aproximação da

empresa à escola decorria, invariavelmente, da tomada de consciência da importância das pessoas como factores de desenvolvimento das organizações. Em nosso entender, esta perspectiva centrava-se, essencialmente, em objectivos utilitaristas e materialistas da problemática da formação, pelo que, dificilmente, se traduziria numa efectiva cooperação escola-empresa. Contudo, numa perspectiva optimista, o entrevistado entendia que a empresa tinha de mudar, tinha de valorizar a aprendizagem e o papel da pessoa e, fundamentalmente, *"acreditar que ela é o centro do desenvolvimento"* (p.20).

O entrevistado admitia que *"há um certo «divórcio» entre a escola e a empresa"* (p.9) afirmando que a formação promovida pelo sistema educativo *"não está adequada"* (p.8). Na sua perspectiva, *"o sector económico e o educativo têm que cooperar"* (p.8). Esta opinião era partilhada pelos professores/formadores. Para estes as empresas deviam assumir um papel activo no processo de educação/formação dos alunos, nomeadamente no apoio aos estágios.

Em nosso entender, apesar de algumas contradições do discurso do entrevistado, o facto de referir que tem de haver cooperação entre o sistema económico e educativo poderia representar um "passo em frente" na concretização da desejada cooperação escola-empresa. Como reconheceu o entrevistado, formar bons cidadãos e bons profissionais *"só é possível quando o sistema de formação integrar as empresas"* (p.21) sugerindo que *"a empresa tem, essencialmente, de perceber que tem de integrar o sistema educativo e tem de desenvolver formação dentro da empresa"* (p.17). Para tal, era preciso compreender que o processo de educação/formação é uma partilha de responsabilidades assente numa base de cooperação entre a escola e as empresas.

6.5 - A Inserção Sócio-profissional na Construção dos Projectos Pessoais e Profissionais

A inserção sócio-profissional parecia representar um papel importante na construção dos projectos pessoais e profissionais dado que para os jovens *"o facto de ter formação dentro da empresa"* (p.20) e de *"andarem com um camião lavado (...) e terem liberdade para mandar lavar a viatura"* (p.20) eram aspectos que favoreciam a auto-imagem da pessoa, motivando-a para a concretização dos seus projectos pessoais e profissionais.

A tomada de consciência que a empresa desenvolvia esforços para formar o indivíduo e *"o perceber que a empresa é um bocado dele também"* (p.19) podiam levá-lo a dizer que *"aquela questão foi feita, está ali um pouco de mim"* (p.20) eram para o indivíduo aspectos que podiam criar em si um espírito de pertença. Isto é, se *"faz parte do seu projecto o poder desenvolver-se"* (p.20) significava que, para o jovem, a envolvimento nas actividades profissionais da empresa podiam representar uma forma de realização pessoal e profissional e,

consequentemente, conduzir à concretização dos seus projectos pessoais e profissionais. A opinião expressa pelos jovens no inquérito por questionário e entrevista evidenciavam contradições quanto à importância da inserção sócio-profissional na construção dos projectos pessoais e profissionais. No primeiro, a inserção sócio-profissional e o desempenho da actividade profissional não eram reconhecidos como fonte integradora da vida. No segundo, reconheciam que o desempenho da actividade profissional era fonte de desenvolvimento pessoal e profissional e de motivação para a construção dos seus projectos pessoais e profissionais. Verificámos, também, que não existia consenso quanto à progressão profissional decorrer do desenvolvimento pessoal e profissional, a qual era vista ora numa perspectiva materialista, ora como uma melhoria e aprofundamento de conhecimentos.

A realização profissional e a participação nas actividades profissionais eram dois factores muito interrelacionados entre si, pois como referiu o entrevistado *"agarrado a cada projecto pessoal e profissional existe a participação"* (p.20). Essa participação podia traduzir-se na concretização do projecto da própria pessoa, porque *"quando uma pessoa participa começa a aplicar as suas ideias (...) a pessoa começa a mudar e ao mesmo tempo começa a realizar-se porque se está a envolver, está a ser ouvida"* (p.20) e isso era, certamente, estimulante para a realização do indivíduo. De outro modo dito, se *"faz parte do seu projecto o poder envolver-se, o poder realizar-se"* (p.20) podia inferir-se que a participação podia conduzir à realização e valorização do indivíduo. Para os jovens a motivação e satisfação era entendida como um factor decisivo da realização pessoal e profissional. Os professores/formadores estavam de acordo que a realização pessoal e profissional era um factor importante para a concretização dos projectos pessoais e profissionais, por isso consideravam que a realização começava na escola cabendo a esta promover as condições facilitadoras da inserção sócio-profissional.

Síntese do Inquérito por Questionário e Entrevista aos Jovens em Inserção Sócio-profissional e ao Responsável pela Selecção e Recrutamento de Recursos Humanos

A leitura dos resultados do inquérito por questionário e dos inquéritos por entrevista aos jovens em processo de inserção sócio-profissional e ao responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos, permitiu-nos formular algumas hipóteses explicativas acerca dos consensos e discrepâncias mais evidentes.

Os resultados permitiram-nos inferir que o desenvolvimento de competências-chave nos jovens era importante face às exigências de uma sociedade em mudança permanente.

A facilidade de acesso ao primeiro emprego, a melhor preparação para exercer a actividade profissional, a maior facilidade de conclusão dos estudos secundários e o diploma

de certificação profissional pareciam ser entendidas como as principais razões que levaram os jovens a escolher o modelo das EPs.

Existia complementaridade entre as opiniões expressas quanto aos factores de empregabilidade sendo apontados o conhecimento das realidades do sector dos transportes, as competências do saber ser e estar e o reconhecimento do processo de educação/formação promovido pela EP. O diploma de certificação profissional não era consensualmente tido como factor de empregabilidade.

Na percepção dos jovens existia uma relação estreita entre as competências tidas como desejáveis e as tidas como valorizadas pelos empregadores. Contudo, verificou-se a existência de discrepâncias entre estas e as promovidas pela escola e pelas empresas. A opinião do responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos era pouco explícita em termos destas relações. Na opinião deste, as discrepâncias referidas pelos jovens pareciam resultar da falta de cooperação escola-empresa e do papel passivo dos mesmos durante o estágio.

A falta de cooperação escola-empresa parecia criar constrangimentos que impediam a convergência de uma visão global do mundo do trabalho o que se reflectia no desenvolvimento de competências-chave. O facto de se depreender do discurso do responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos que a escola devia preocupar-se mais com as necessidades do sistema económico do que com a preparação dos jovens para a vida, não significava que este não reconhecesse que a educação/formação dos recursos humanos era, para a empresa, uma questão complexa que envolvia algumas dificuldades e contradições.

As dificuldades das empresas pareciam dever-se, às seguintes hipóteses: i) falta de consciência da importância da sua participação e do papel que os RH representavam para o seu próprio desenvolvimento, ii) dificuldade em conciliar os interesses materiais da produção com o investimento imaterial nas pessoas. As contradições pareciam residir no facto da empresa: i) defender que a educação/formação dos RH era um problema comum à escola e às empresas, ora defendesse que competia unicamente à escola, ii) referir a existência de um certo “divórcio” entre a escola e as empresas e, iii) considerar que a formação promovida pelo sistema educativo não estava adequado às realidades do mundo do trabalho.

Era consensual entre os participantes no estudo que a competência trabalhar em equipa era tida como a mais relevante. Sendo uma opinião unânime, podíamos inferir que esta competência era a que se afigurava, efectivamente, como facilitadora da actividade profissional e da inserção sócio-profissional. Por seu lado, para os alunos e para os jovens em

inserção sócio-profissional as competências relações interpessoais e socialização eram tidas como as menos relevantes, quer como desejáveis, promovidas e valorizadas pelo empregador.

Não obstante as dificuldades e contradições enunciadas existiam sinais visíveis, no discurso do responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos, que apontavam no sentido da educação/formação ser uma questão comum ao sistema educativo e económico. A resolução desta questão parecia residir na falta de uma visão global da sociedade e do papel dos indivíduos aceite pelos dois sistemas.

O envolvimento das empresas no processo de educação/formação era tanto mais pertinente dado que o desenvolvimento de competências-chave era tido pelos jovens em processo de inserção profissional como um factor importante, porque os preparava para enfrentar as realidades da vida activa. O responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos defendia que um bom domínio das competências técnicas dependia de um bom desempenho das competências-chave. Contudo, existiam divergências entre este e os jovens em inserção relativamente à importância das competências características do modelo *Taylorista*. Esta divergência parecia derivar do facto das empresas lhes atribuírem, ainda, uma certa relevância por as considerarem factores de eficácia, competitividade e satisfação do cliente.

Verificámos a existência de opiniões convergentes, entre os inquiridos acerca da importância do estágio para a consolidação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. A empresa parecia evidenciar o desejo de reformular os moldes de realização e acompanhamento dos estágios de modo a que os saberes adquiridos fossem facilitadores da inserção sócio-profissional.

Para os jovens em inserção nem todas as empresas desenvolveram actividades formativas com vista a facilitar a inserção de novos colaboradores. Parecia existir consenso entre os inquiridos relativamente à aprendizagem desenvolvida em contextos e modelos organizacionais diferentes ser favorável ao desenvolvimento de competências-chave. Esta aprendizagem diversificada parecia contribuir para facilitar a realização do indivíduo através da concretização dos seus projectos pessoais e profissionais, ao mesmo tempo que lhe permitia adaptarem-se mais facilmente às realidades do mundo do trabalho.

Os resultados permitiram-nos inferir que os valores e a cultura organizacional influenciavam o processo de inserção sócio-profissional. O modo como os jovens viam as organizações onde exerciam a actividade profissional era pouco consistente, não nos permitindo caracterizar e estabelecer comparações entre os valores e a cultura que as organizações defendiam. Porém, uma das empresas parecia reflectir uma preocupação

prospectiva de desenvolvimento a qual se traduzia na autonomia e na convivência entre departamentos com valores e culturas diferentes.

Os jovens evidenciaram algumas dificuldades de transferência de conhecimentos para contextos de trabalho diferentes. Tal podia significar, que durante a formação inicial existiram dificuldades práticas que dificultaram, provavelmente, a realização duma aprendizagem diversificada. Os jovens não atribuíam dificuldades de inserção motivadas por falta ou falhas na formação inicial.

Não existia consenso entre os inquiridos quanto ao entendimento da inserção e do trabalho serem entendidos como factores integradores da concretização dos projectos pessoais e profissionais. Tal facto podia decorrer das diferentes perspectivas de inserção sócio-profissional. Isto é, para o responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos, o envolvimento e participação nas actividades da organização era entendido como um factor importante de valorização da auto-estima e um estímulo para a concretização dos projectos pessoais e profissionais. Para os jovens, o processo de inserção representava uma forma de desenvolvimento, de desafios pessoais e profissionais a que não eram alheias algumas motivações materiais. Ambos os aspectos foram referidos como elementos importantes capazes de concretizar a construção dos projectos pessoais e profissionais dos jovens.

O facto de existirem contradições acerca da acção socializadora e integradora que o trabalho possibilitava, era consensual que o exercício de uma actividade profissional podia constituir um elemento fundamental de satisfação e realização pessoal. Assim, de acordo com as perspectivas dos diferentes actores pudemos inferir que a inserção sócio-profissional se revestia de grande importância para a construção dos projectos pessoais e profissionais. Ou seja, a actividade profissional parecia não se confinar, apenas, ao aspecto material, mas a algo que motivava e satisfazia pessoal e profissionalmente os indivíduos.

Nota Conclusiva

Os resultados do trabalho empírico permitiram-nos inferir que o desenvolvimento de competências-chave nos jovens era, cada vez mais, um elemento fundamental do processo de inserção sócio-profissional.

A investigação desenvolvida permitiu-nos verificar que existia complementaridade entre as opiniões dos participantes envolvidos no estudo relativamente às motivações que levaram os jovens a escolher o modelo das EPs para o prosseguimento de estudos. O cruzamento dos resultados dos inquéritos por questionário e entrevista aos alunos e aos jovens

em inserção sócio-profissional não permitiram estabelecer qualquer relação entre esta questão e os índices elevados de insucesso escolar.

O desenvolvimento de um conjunto diversificado de competências técnicas e de competências-chave era tido pelos professores/formadores como um contributo relevante para a formação dos jovens enquanto bons cidadãos e profissionais.

O trabalho empírico permitiu identificar os aspectos tidos como facilitadores da inserção sócio-profissional.

Verificámos existir divergência entre a opinião do responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos e os resultados do inquérito por questionário aos jovens em inserção sócio-profissional, quanto à formação em contexto de trabalho ser facilitadora da inserção sócio-profissional.

Os jovens e o responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos tinham opiniões divergentes quanto às competências características do modelo *taylorista* serem relevantes para o desempenho da actividade profissional e da inserção sócio-profissional.

O estudo permitiu-nos verificar a existência de discrepâncias e complementaridade entre a percepção dos diferentes intervenientes quanto às competências-chave tidas como desejáveis, promovidas e valorizadas pelos empregadores

Os professores/formadores discordaram que as competências relações interpessoais e socialização eram, globalmente, as competências-chave tidas como as menos desejáveis, promovidas e valorizadas. Os jovens em inserção sócio-profissional atribuíram-lhes uma relevância superior à dos alunos. Os resultados permitiram identificar as divergências de opinião entre os jovens em inserção sócio-profissional e os alunos quanto à importância das competências relações interpessoais e socialização. Existiam, igualmente, algumas referências negativas à competência aprender a aprender e aprender a pensar.

O trabalho empírico permitiu conhecer alguns factores de empregabilidade tidos como consensuais ou complementares entre os inquiridos.

A leitura dos resultados não permitiu concluir da existência de qualquer relação de dependência entre a importância das competências técnicas face às competências-chave e os valores e a cultura organizacional.

Os participantes no estudo tinham opiniões divergentes quanto à influência do desenvolvimento numa actividade profissional e da inserção sócio-profissional serem entendidos como factores facilitadores da construção dos projectos pessoais e profissionais. A existência de uma relação entre a inserção sócio-profissional e a construção dos projectos pessoais e profissionais não era explícita por parte dos alunos e dos jovens em inserção.

O carácter abrangente do curso defendido pelos professores/formadores não acolhia a concordância dos alunos.

O trabalho de projecto e a resolução de problemas foram referidas por alunos e professores/formadores como metodologias privilegiadas para o desenvolvimento de competências-chave.

A falta de reconhecimento social da formação promovida pelas EPs parecia decorrer do estereótipo que os alunos que iam para estas escolas não tinham capacidade para prosseguir estudos superiores e destas desenvolverem uma formação muito dirigida para o mundo do trabalho.

As questões levantadas ao longo das diferentes fases do trabalho empírico permitiram-nos compreender que o desenvolvimento de competências-chave implica que o processo de educação/formação dos jovens seja, não só reconhecido como factor de competitividade e desenvolvimento das empresas, mas também de desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e futuro recurso humano.

Síntese da Segunda Parte

Os autores estudados permitiram-nos inferir que todo o processo metodológico não é isento de críticas e fragilidades. Tendo optado por uma metodologia investigativa centrada na abordagem sistémica e no estudo de caso, verificámos que apresentam não só limitações, mas também potencialidades que nos ajudam a compreender fenómenos pouco estudados.

A caracterização da população, da escola e do sector de actividade em que o curso se insere foram aspectos importantes para a articulação entre os objectivos do estudo e os dados recolhidos através dos instrumentos de investigação.

O resultado do estudo das competências-chave que compõem a unidade de análise conjuntamente com os resultados do trabalho empírico ajudaram-nos a compreender a importância que estas competências representam para a transição dos jovens para a vida activa e para a inserção sócio-profissional.

O enquadramento teórico dos instrumentos metodológicos seleccionados para a recolha dos dados proporcionou-nos elementos relevantes para a construção dos mesmos e orientação do estudo com vista a responder às questões de investigação e à compreensão da problemática.

As opiniões dos participantes envolvidos no trabalho empírico nem sempre se revelaram concordantes ou complementares, mas discrepantes e contraditórias o que se afigurou, muitas vezes, importante para a reflexão acerca dos resultados obtidos.

Sendo notória a existência de índices de insucesso escolar elevados, a análise e cruzamento dos resultados decorrentes da administração dos instrumentos metodológicos a alunos e a jovens em inserção sócio-profissional, não permitiram estabelecer qualquer relação entre aquela questão e a escolha do modelo das EPs. Tal facto deve-se, provavelmente, à população em estudo ser de dimensão reduzida.

O trabalho empírico permitiu identificar alguns aspectos tidos como facilitadores da inserção sócio-profissional dos jovens. Contudo, os resultados não revelaram a existência de consenso, quanto à formação em contexto de trabalho e ao tipo de competências que podem facilitar este processo. Verificaram-se resultados idênticos relativamente às competências-chave tidas como desejáveis, promovidas e valorizadas pelos empregadores.

A investigação permitiu conhecer alguns factores de empregabilidade. Contudo, não foi possível encontrar consenso quanto à importância da certificação profissional. O conhecimento do sector dos transportes e a frequência da EP eram, na perspectiva do empregador, mais relevantes do que a certificação profissional para a contratação de novos colaboradores.

Os alunos e jovens expressaram o desejo de desenvolver uma actividade profissional, isto é, inserirem-se social e profissionalmente. Contudo, não foi possível confirmar a existência de uma relação entre este facto e a construção dos seus projectos pessoais e profissionais.

Os alunos e os professores/formadores estavam de acordo que o trabalho de projecto e a resolução de problemas eram metodologias privilegiadas para o desenvolvimento de competências-chave. O mesmo não se podendo dizer do carácter abrangente do curso.

O facto de haver algumas referências negativas, quanto à falta de reconhecimento social das EPs, os jovens em inserção sócio-profissional não tinham uma visão tão redutora desta questão. Para estes o facto de, globalmente, o índice de empregabilidade ser elevado, parecia significar, por parte dos empregadores um reconhecimento da formação promovida por este modelo de formação.

Em resumo, a educação/formação dos jovens com vista ao desenvolvimento de competências-chave que lhes permita fazer face à inserção sócio-profissional e dar resposta às solicitações da sociedade é um processo complexo. Este processo implica esforço e reflexão por parte dos seus actores e dos decisores políticos. Maior cooperação escola-empresas e trabalhos de investigação de âmbito prospectivo alargado são fundamentais. Por isso, a realização deste trabalho pretende ser um contributo, embora que individual, para a discussão da problemática estudada.

CONCLUSÃO

As conclusões apresentadas tiveram em conta as questões de investigação, os objectivos e os pressupostos formulados. Referimos os aspectos mais relevantes das limitações da investigação. Procurámos contribuir para estudos futuros relativamente à problemática tendo formulado um conjunto de recomendações.

O estudo empírico desenvolvido baseou-se nas opiniões dos sujeitos intervenientes. Assim, as competências-chave eram entendidas como fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens, ao mesmo tempo que os ajudava a enfrentar com confiança os desafios que o mundo do trabalho e a sociedade lhes colocava.

O bom desempenho das competências técnicas era reconhecido como dependente de um bom domínio das competências-chave.

Uma visão global da sociedade e a consciência da complexidade das suas solicitações, a diversidade de métodos de aprendizagem, o contacto com diferentes realidades do sector de actividade e o estágio profissional eram os aspectos tidos como os que mais contribuíam para o desenvolvimento de competências-chave e da inserção sócio-profissional.

O carácter abrangente do curso não era consensualmente tido como um aspecto facilitador da inserção sócio-profissional. Para uns, era vantajoso porque não limitava as oportunidades profissionais apenas ao sector dos transportes. Para outros, era considerado como fomentador de uma aprendizagem superficial que não consolidava os conhecimentos específicos do curso.

No leque de competências analisadas era consensual que a competência trabalhar em equipa era a competência-chave tida como a mais relevante. As competências relações interpessoais, socialização e de aprender a aprender e aprender a pensar não eram tidas como relevantes. Este facto podia significar que estas competências não eram consideradas como facilitadoras da inserção sócio-profssional nem importantes para o desempenho da actividade profissional.

Nem todas as competências-chave objecto de análise eram valorizadas, pelos participantes no estudo, de igual modo. Apesar de, globalmente, os jovens em inserção sócio-profissional lhes atribuírem uma relevância superior à dos alunos, os professores/formadores discordaram que as competências relações interpessoais e socialização fossem as competências-chave tidas como as menos desejáveis, promovidas e valorizadas. Também a competência aprender a aprender e aprender a pensar era pouco valorizada. Estes resultados podiam significar que as competências referidas não eram consideradas pelos restantes participantes no estudo, onde se inclui o empregador, podendo inferir-se que não eram tidas

como importantes para o desempenho da actividade profissional nem como facilitadoras da inserção sócio-profissional.

A falta de cooperação escola-empresa parecia criar constrangimentos que impediam a convergência de uma visão global do mundo do trabalho e da sociedade o que se reflectia, de forma negativa, no desenvolvimento de competências-chave facilitadoras da inserção sócio-profissional.

Verificámos existir contradições entre a opinião do responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos e os jovens em inserção sócio-profissional, quanto à formação em contexto de trabalho ser facilitadora da inserção sócio-profissional.

Independentemente de hierarquizações diferentes, na percepção dos grupos em estudo existia consenso relativamente às competências-chave tidas como desejáveis, as promovidas pela escola e as valorizadas pelos empregadores. Contudo, existiam discrepâncias entre as valorizadas pelos empregadores e as promovidas pela escola e pelas empresas com vista a facilitar o processo de inserção sócio-profissional de novos colaboradores.

Existia uma relação estreita entre as competências tidas como desejáveis pelos jovens para o desempenho da actividade profissional e para a inserção sócio-profissional e as valorizadas pelos empregadores. Contudo, verificou-se a existência de discrepâncias entre estas e as promovidas pela escola e pelas empresas. As discrepâncias referidas pareciam resultar da falta de cooperação e articulação escola-empresa e do papel passivo dos jovens durante o processo de educação/formação.

Verificou-se existir complementaridade entre a percepção dos jovens, dos professores/formadores e dos empregadores quanto às competências-chave tidas como valorizadas por estes.

Para os professores a pouca valorização da competência “adaptação à mudança”, por parte dos alunos, devia-se a estes associarem, provavelmente, as mudanças sociais, tecnológicas e organizacionais à evolução tecnológica do seu quotidiano. Os professores e os formadores manifestaram opiniões divergentes consoante a experiência profissional. Para os primeiros a escola não promovia o desenvolvimento desta competência porque não estava consciente da mudança que estava a ocorrer ao nível da organização do trabalho. Para os segundos, os primeiros contactos com este conceito eram promovidos pelos formadores porque estavam mais ligados ao mundo do trabalho.

O contexto organizacional parecia influenciar a importância e o tipo de competências valorizadas pelos alunos e jovens em processo de inserção sócio-profissional.

A aprendizagem desenvolvida em contextos organizacionais diferentes era entendida como um factor de motivação favorável ao desenvolvimento de competências-chave. Esta perspectiva não significava que os jovens não evidenciassem algumas dificuldades de transferirem conhecimentos entre contextos. Estas dificuldades pareciam decorrer da influência do próprio ambiente organizacional, ou seja, da importância e do tipo de competências que este valorizava.

As metodologias de trabalho de projecto e de resolução de problemas eram referidas como metodologias privilegiadas para o desenvolvimento de competências-chave. Tal facto parecia ser devido à facilidade de consolidação do conhecimento, por este se apoiar na partilha de saberes múltiplos e pelo seu carácter de transferibilidade e transversalidade.

Os aspectos facilitadores do desenvolvimento de competências-chave e da inserção sócio-profissional promovidos pela escola foram a aprendizagem centrada na resolução de problemas específicos do sector de actividade profissional, a diversidade de contactos concretizados em visitas de estudo e a participação em seminários e congressos relacionados com os transportes. Para os professores/formadores o acompanhamento do estágio dos jovens em processo de inserção, por parte da escola, era entendido também como um aspecto facilitador da inserção sócio-profissional.

Existia convergência de opinião entre os professores/formadores e o responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos quanto à necessidade de consubstanciar a cooperação escola-empresa de modo a implementar contextos de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento de competências-chave.

A escola era referida pelos professores/formadores como meio privilegiado onde os alunos começavam a construir os seus projectos pessoais e profissionais. Tal facto, não significava que os alunos tivessem opiniões convergentes quanto à influência do contributo da inserção sócio-profissional na construção dos seus projectos pessoais e profissionais. Contudo, o facto dos alunos desejarem inserir-se rapidamente no mundo do trabalho pode ser interpretado como a concretização implícita dessa relação.

Não existia consenso entre os inquiridos quanto ao entendimento da inserção e do trabalho serem entendidos como factores integradores da concretização dos projectos pessoais e profissionais. Esta divergência parecia decorrer de perspectivas diferentes da inserção profissional. Para o empregador o envolvimento e participação dos jovens nas actividades da organização eram entendidos como factores importantes de incremento da auto-estima e um estímulo para a concretização dos projectos pessoais e profissionais. Para os jovens, o processo de inserção representava uma forma de desenvolvimento, de desafios pessoais e

profissionais a que não eram alheias algumas motivações materiais. Contudo, qualquer dos aspectos referidos ou a sua conjugação foram referidos como elementos importantes capazes de concretizar a construção dos projectos pessoais e profissionais dos jovens.

O facto de existirem contradições entre os inquiridos acerca da acção socializadora e integradora que o trabalho possibilita, era consensual que o exercício de uma actividade profissional podia constituir um elemento fundamental de satisfação e realização pessoal. O facto da actividade profissional não se confinar apenas ao aspecto material, mas algo que motiva e satisfaz pessoal e profissionalmente os indivíduos, leva-nos a concluir que a inserção sócio-profissional se reveste de grande importância para a construção dos projectos pessoais e profissionais.

Os valores e a cultura organizacional pareciam influenciar o processo de inserção sócio-profissional. Contudo, o modo como os jovens viam as organizações onde exerciam a actividade profissional era pouco consistente, não nos permitindo caracterizar ou estabelecer comparações entre os valores e a cultura que as organizações defendiam e a inserção sócio-profissional.

O facto de parecer inquestionável que o desempenho da actividade profissional advinha da mobilização de competências técnicas e de um conjunto alargado de competências-chave, não significava que todas as opiniões sobre esta problemática fossem convergentes.

Os jovens em inserção sócio-profissional tinham a percepção que as empresas davam maior relevância às competências características do modelo *taylorista* como sendo um factor de desempenho da actividade profissional, de eficácia e de competitividade. Contudo, esta perspectiva afigurava-se contraditória com a defendida pelo responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos. A opinião dos jovens em inserção sócio-profissional indiciava a existência de uma relação de dependência da importância das competências técnicas face às competências-chave, a qual parecia depender dos valores e da cultura organizacional vivido em cada contexto organizacional.

Complementar à investigação orientada pelas questões de investigação, o estudo ajudou-nos a perceber a existência de relações implícitas entre os percursos escolares conturbados dos grupos estudados e as razões que os levaram a escolher o modelo de formação profissional das EPs.

O conhecimento da relação entre as competências tidas como desejáveis, promovidas e valorizadas forneceu-nos dados das discrepâncias entre as expectativas da escola e as necessidades do mundo do trabalho. Este conhecimento permitiu-nos identificar fragilidades

inerentes ao desenvolvimento de competências-chave que respondessem às motivações e anseios dos formandos de modo a facilitar, não só a inserção sócio-profissional, mas também a satisfação pessoal e profissional.

O desenvolvimento do estudo permitiu-nos identificar os principais factores de empregabilidade, bem como a importância que o diploma de certificação profissional representava, quer em termos de empregabilidade, quer em termos das representações sociais, pessoais e profissionais.

Os jovens em processo de inserção manifestaram dificuldades de adaptação a contextos organizacionais diferentes. Tal facto parecia dever-se à pouca diversificação de métodos de aprendizagem e contacto com contextos organizacionais diferentes durante o processo de formação inicial.

Limitações da Investigação

Uma das maiores limitações ao desenvolvimento deste trabalho relacionou-se com a abrangência e profundidade dos objectivos previamente definidos no capítulo da Introdução.

Era objectivo do autor contribuir de forma mais evidente para a clarificação de alguns aspectos teóricos relacionados com a problemática em estudo. Contudo, considero que o facto do estudo ter analisado as perspectivas de actores diferentes possa trazer um contributo inovador aos estudos já desenvolvidos.

O número reduzido de participantes no estudo foi um factor redutor. Possivelmente, se tivéssemos trabalhado com um número mais alargado de actores podíamos ter ficado com uma perspectiva mais alargada da problemática em estudo. Em termos metodológicos, este facto, pode considerar-se como uma limitação por não permitir desenvolver a componente quantitativa, inviabilizando assim, o cruzamento com os resultados qualitativos.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram pré-validados interna e externamente. Contudo, pecam, provavelmente, por não terem sido concebidos para um estudo nacional. Esta questão associada ao estudo se ter desenvolvido apenas numa escola, pode ser entendido como uma visão parcelar da realidade das escolas profissionais.

O trabalho realizado ficou aquém das expectativas prévias, não em termos de rigor, do tratamento e análise dos dados, mas na hipótese de transferibilidade dos resultados para um âmbito mais alargado da realidade da educação/formação em Portugal.

Parafraseando Popper (1963) *“um estudo não pode estar nunca acabado. Enquanto nele trabalhamos, aprendemos o suficiente para o achar imaturo no momento em que dele nos afastamos”* (p.31). Na verdade, o trabalho produzido contribuiu não só para que compreendêssemos de modo diferente a nossa sensação de fragilidade relativamente à problemática em estudo, mas também teve o mérito de provocar “inquietações”, as quais devem ser entendidas como elementos de reflexão, despertando novos olhares e motivação para desafios futuros.

Recomendações para Investigações Futuras

A problemática em estudo e a diversidade de perspectivas possíveis para a sua abordagem facilita a identificação de aspectos que gostaríamos de aprofundar ou não foram por nós suficientemente explorados. É sempre possível identificar questões capazes de suscitar em nós o gosto pelo aprofundamento, a reformulação e o questionamento do conhecimento adquirido. O estudo desenvolvido sobre a importância das competências-chave como elemento facilitador do processo de inserção sócio-profissional dos jovens, permite-nos formular algumas recomendações para investigações futuras.

O nosso contributo está sistematizado segundo seis grandes linhas orientadoras; a aprendizagem; a estrutura curricular; as escolas profissionais; a cooperação escola-empresas; a formação de professores/formadores e, medidas e incentivos.

Aprendizagem

A diversificação de opções metodológicas da aprendizagem é um aspecto fundamental que pode ajudar a enriquecer o desenvolvimento de competências-chave. É equacionando a diversidade destas opções e a sua relação com contextos e culturas organizacionais diferentes que se podem encontrar pontos convergentes e perspectivar formas novas de processamento do conhecimento com vista a melhorar a concretização dos objectivos inerentes à problemática em estudo. Assim,

Afigura-se interessante investigar se a facilidade de conclusão de estudos secundários referido pelos jovens como uma das razões para a escolha do modelo de educação/formação das EPs se deve às especificidades do modelo, à valorização dos conhecimentos dos indivíduos ou ao reconhecimento das dificuldades dos ritmos de aprendizagem, dos estádios de desenvolvimento científico, tecnológico e cultural dos jovens ou outras.

Parece-nos importante investigar que relações se podem estabelecer entre a compreensão do observado e do vivido pelos jovens e o desenvolvimento das competências-chave inerentes ao desempenho da actividade profissional e de outras de âmbito mais abrangente.

É necessário aprofundar que influências se produzem no processo de inserção sócio-profissional decorrentes de contactos diferenciados com as realidades do sector de actividade profissional. Importa, igualmente desenvolver estudos para avaliar se o sentido de pertença a um grupo sócio-profissional se afigura como um elemento facilitador da inserção sócio-profissional.

Os estágios transnacionais pelo confronto que proporcionam com os modos de vida, culturas, evolução científica, tecnológica e organização do trabalho diferentes são um campo a investigar para avaliar quais as mais valias que podem proporcionar no desenvolvimento dos jovens ao nível cultural, social e profissional.

Outro campo importante a explorar é se a socialização, as relações interpessoais e a comunicação entre pares e a interacção com o meio em que a actividade profissional se desenvolve pode ser facilitadora da aquisição de competências chave e da inserção sócio-profissional.

É essencial aprofundar estudos que clarifiquem se é a inserção sócio-profissional que promove o desenvolvimento dos projectos pessoais e profissionais ou se são estes o elemento integrador da inserção sócio-profissional dos jovens.

Estrutura Curricular

A forma como a estrutura curricular está organizada pode ser a questão central para a concretização e sucesso da aprendizagem. A formulação de algumas recomendações para futuras investigações pode ajudar a melhorar o conhecimento, a facilitar a aprendizagem e a incrementar a “performance” do desempenho da actividade profissional. Assim,

Sendo o modelo de educação/formação das EPs uma via alternativa de acesso ao ensino superior, parece importante desenvolver estudos conducentes a avaliar, em termos de igualdade de oportunidades, a viabilidade de conciliar as especificidades dos cursos das EPs com os requisitos de acesso ao ensino superior.

É importante investigar que modelos de avaliação de competências, que tipo de modelos de estrutura curricular e que grau de flexibilidade de organização curricular se podem afigurar como promotoras do desenvolvimento de competências técnicas e transversais de modo a facilitar a transição dos jovens para a vida activa e induzir nestes a perspectiva da necessidade de formação ao longo da vida.

Afigura-se pertinente desenvolver estudos que avaliem a possibilidade de integrar o desenvolvimento e apresentação da PAP na estrutura curricular. A inclusão desta questão, na estrutura curricular, visa aumentar o número de jovens qualificados e evitar que sectores de actividade com escassez de recursos qualificados contratem jovens sem qualificação profissional.

Escolas Profissionais

Por congregarem entidades promotoras ligadas ao poder local, associações empresariais, sindicatos e outras instituições relevantes da comunidade em que se inserem as EPs são, por isso, referenciais importantes do conhecimento das necessidades locais e das ofertas de formação mais adequadas. Este conhecimento pode facilitar a inserção sócio-profissional dos jovens e garantir elevados índices de empregabilidade. Assim,

Sugere-se que se proceda a estudos de avaliação dos perfis cognitivos de modo a verificar se o estereótipo dos jovens que frequentam as EPs são pouco dotados para o prosseguimento de estudos superiores ou se este estereótipo está de algum modo relacionado com a falta de reconhecimento social das EPs.

O facto da inserção sócio-profissional se afigurar, para os jovens, um marco importante da transição da escola para a vida activa, é necessário estudar quais as influências da falta de reconhecimento social dos cursos profissionais neste processo.

É importante investigar se a diversificação de cursos e a especialização é a resposta adequada à satisfação pessoal e profissional dos jovens e de combate ao desemprego e desertificação de determinadas regiões.

Cooperação Escola-empresas

Um dos pilares essenciais do desenvolvimento nos jovens de competência-chave depende da partilha de conhecimento entre a escola e as empresas e da participação destas no processo de educação/formação. Assim,

Afigura-se indispensável investigar de que modo o estabelecimento de redes entre a escola e as empresas, relacionadas com o sector de actividade dos cursos, pode ser um meio capaz de promover a troca de conhecimento, o desenvolvimento de competências-chave e atenuar o clima de cisão entre a escola e o mundo do trabalho.

É indispensável investigar de que forma é possível promover a articulação entre o processo de educação/formação inicial e o mundo do trabalho, que melhor possa ajudar o desenvolvimento local e regional.

Outro aspecto interessante, como desafio à investigação, é estudar que relações se podem estabelecer entre o desenvolvimento de competências-chave e a influência destas na competitividade das empresas.

É essencial investigar quais as mais valias para a formação do jovem, enquanto indivíduo e futuro recurso humano, resultantes da cooperação escola-empresas para o processo de educação/formação e inserção sócio-profissional.

Formação de Professores/Formadores

A formação de professores/formadores é, cada vez mais, um elemento chave do processo de educação/formação dos jovens, já que uma sociedade em mudança permanente suscita desafios e exige o desempenho de novos papéis. Assim,

É fundamental investigar a necessidade de implementar modelos de formação que prepara os professores/formadores para desempenhar novos papéis emergentes como: professor/orientador, professor/conselheiro, professor/tutor, professor/mediador, professor/gestor de conflitos etc.

Importa desenvolver estudos que possam avaliar se a implementação de modelos, mais flexíveis e menos académicos, de formação de professores/formadores é capaz de conferir aos mesmos uma perspectiva mais reflexiva acerca dos desafios actuais que o desempenho da actividade profissional lhes coloca.

Se é verdade que a aprendizagem é uma actividade social que se fortalece na interacção da diversidade das experiências de vida individuais, na partilha e desenvolvimento do conhecimento que proporcionam, seria importante estudar como inserir na formação dos professores/formadores os exemplos de comunidades de práticas possíveis de generalizar para outros contextos.

Parece essencial desenvolver estudos que avaliem de que forma a implementação de novos modelos de formação, que prepare os professores/formadores para motivar e incentivar os jovens com dificuldades de aprendizagem, de adaptação aos estágios e aos contextos organizacionais diferentes, se pode repercutir na redução das dificuldades de inserção sócio-profissional dos jovens e no abandono escolar.

É importante investigar se a constituição de equipas pluridisciplinares é promotora do desenvolvimento do trabalho de projecto, da resolução de problemas e, fomenta a troca e partilha do conhecimento como elemento facilitador do desenvolvimento de competências.

Medidas e Incentivos

Por serem fontes de inovação tecnológica e ambientes de trabalho efectivos e diversificados, as empresas são meios privilegiados para concretizar os conhecimentos promovidos pela escola. A definição do tipo de medidas e a atribuição de incentivos às

empresas pode ser uma forma de as envolver no processo de educação/formação dos jovens. Assim,

É essencial estudar que tipo de medidas institucionais, fiscais e outras podem sensibilizar os empregadores para a importância de apoiar a formação em contexto de trabalho, estágios e outras formas de formação em alternância.

De modo a diversificar as ofertas de formação e a garantir maior sucesso na empregabilidade, afigura-se pertinente investigar os impactos do estabelecimento de protocolos de “*franchising*” entre as EPs implantadas numa dada localidade ou região.

Parece importante estudar os efeitos da implementação das medidas comunitárias previstas no actual Programa Leonard da Vinci através do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social, nomeadamente, as que se referem à formação qualificante e certificação. A implementação destas medidas pode facilitar o processo de inserção sócio-profissional dos jovens através do desenvolvimento de competências técnicas e de competências-chave.

É urgente estudar as responsabilidades da escola e das empresas e, as implicações sociais e profissionais que, a curto prazo, se colocam à escola e às empresas, devido à existência de jovens a exercer actividade profissional sem diploma de qualificação profissional.

O conjunto de questões identificadas como alguns dos aspectos relevantes de futuras linhas de investigação remete-nos para a necessidade de uma reflexão sistémica permanente das possíveis relações explícitas e implícitas entre o processo de educação/formação e a inserção sócio-profissional dos jovens. Estas relações são reveladoras da importância do papel da escola e das empresas no desenvolvimento de competências-chave de banda larga nos jovens que os prepare para a vida e para o desempenho de uma actividade profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Alaluf, M. (1995). L'Insertion entre Travail et Emploi. *Actualité de la Formation Permanente*, 134 38-41.
- Alaluf, M., Stroobants, M. (1994). A Competência Mobiliza o Operário?. In *Europeia da Formação Profissional*, 1 46-55.
- Almeida, A. (1994). *L'Emergence des Compétences non Techniques*. Tese de Mestrado (DEA). Université de Caen. (Policopiado).
- Alonso, L. (2000). A Construção de um Referencial de Competências-chave para a Cidadania e a Empregabilidade. *Saber Mais*, 5 20-27.
- Alves, M. (1997). *A Inserção na Vida Activa de Jovens Diplomados do Ensino Superior, Contributo para o Estudo das Relações entre Percursos Educativos, Formativos e Profissionais e Processos de Construção de Identidades Sociais e Profissionais*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, M. (2003). *A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: O Caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., Livian, Y. (1996). *Approches Sociologiques des Organisations*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ambrósio, T. (1992). Políticas Educativas e Pós-Modernismo, Educação e Desenvolvimento - Colóquio "Cultura, Ideologia e Processos Educativos" Lisboa: ISPA. (Policopiado).
- Ambrósio, T. (s.d.). *A Formação dos Professores à Luz dos Actuais Sistemas Antropocêntricos de Produção de Formação*. Lisboa. (Policopiado).
- Antunes, M. H. (2000). Formador(a) de Formadores: Que Avaliação de Competências?. *Formar*, 37 3-17.
- Aubran, S., Orofiamma, R. (1990). *Les Compétences de 3^a Dimension, Overture Professionnelle?*. Paris: CNAM - Centre de Formation de Formateur.
- Avanzini, G. (1998). Quelles Finalités pour la Education. In J-C. Ruano-Borbalan. *Eduquer et Former* (pp. 47-49). Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica nos Anos 90*. Porto: Ed. Asa.
- Azevedo, J. (1994). Educação e Desenvolvimento: Uma Viagem à Procura de Novos Horizontes. *Colóquio Educação e Sociedade*, 6 135-188. Lisboa: Serviços de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, J. (1999). Aprender a Aprender. *Notícias do Milénio* (pp. 32-33). Lisboa: Diário de Notícias.
- Behrens, M., Evans, K. (2002). Taking Control of Their Lifes? A Comparison of the Experiences of Unemployed Young Adults (18-25) in England and the New German. *Comparative Education*, 1 (38) 17-37.
- Bel, M. (2001). Cadres Institutionnels et Rôle des Organisations dans la Construction de la Formation Professionnelle des Jeunes. *Education et Sociétés*, 7 37-50.
- Bertrand, Y., Guillemet, P. (1994). *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Tradução Portuguesa de Dulce Matos (Ed. original 1988). Lisboa: Instituto Piaget.
- Blanchard, O. (1996). Le Progrès ne Détruit pas les Emplois. In J. Rifkin. *La Fin du Travail* (pp. 446-447). Paris: Editions La Découverte & Syros.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Trad. de M^a João Alvarez e Telmo B. Vasco (Ed. original 1991). Porto: Porto Editora.

- Bransdema, J., Nijhof, W. (1999). Bridging the Skills Gap: The Research for Powerful Skills, Tolls and Techniques. In W. Nijhof, J. Bransdema. *Bridging the Skills Gap between Work and Education* (pp.1-15). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brennan, J., Johnston, B., Little, B., Shah, T., Woodley, A. (2001). *The Employment of UK Graduates: Comparisons with Europe and Japan*. Report to the HEFCE by the Centre for Higher Education Research and Information. London: Open University.
- Brown, A. (1998). Designing Effective Learning Programs for the Development of a Broad Occupational Competence. In W. Nijhof, J. Streumer. *Key Qualification in Work and Education* (pp.165-186). London: Kluwer Academic Publishers.
- Bunk, G.P. (1994). Prestação de Competências na Formação Inicial e Contínua na RFA. *Europeia Formação Profissional*, 1 8-14.
- Bynner, J. (1999). New Routes to Employment: Integration and Exclusion. In Heinz, W. R. (Ed.) (1999). *From Education to Work: Cross-National Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cabrito, B. (1994). *Formações em Alternância: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Calle, A. (1996). Un Débat Tronqué: Commentaire et Choix de Textes. In J. Rifkin. *La Fin du Travail* (pp. 433-439). Paris: Editions La Découverte & Syros.
- Carneiro, R. (1988). *Educação e Emprego em Portugal - Uma leitura de Modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carnevale, A., Gainer, L., Meltzer, A. (1990). *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carvalho, A. (1998). *Da Escola ao Mundo do Trabalho - Uma Passagem Incerta*. Lisboa: IIE/ME.
- Casanova, D. (1991). La Reconnaissance des Compétences Génériques. In Pineau, G., Liétard, B., Chaput, M. *Reconnaître les Acquis - Démarches d'Exploration Personnalisée* (pp. 69-72). Paris: Ed. Universitaires, UNMFERO.
- Caspar, P., Afriat, C. (1988). *L'investissement Intellectuel: Essai sur L'économie de L'immatériel*. Paris: Ecónomica.
- Caspar, P., Meignant, A. (1988). L'investissement Formation: Une Mythe Utile. *Education Permanente*, 95 11-20.
- Castilho, J. (1998). Qualificação do Trabalho e Distritos Industriais. In I. Kovács, J. Castilho. *Novos Modelos de Produção* (pp. 57-75). Oeiras: Celta Editora.
- Castro, L. (1994). Mudança e Atitudes Empresariais. *Dirigir*, 34 3-6.
- Clement, W. (1988). Pour un Renouveau du Paradigme du Capital Humain. *Education Permanente*, 95 21-31.
- Comissão Europeia (1995). *Livro Branco, Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (1995). *Uma Educação Europeia: A Caminho de uma Sociedade que Aprende. Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus* (ERT). Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho Europeu de Amesterdão (1997). *Conclusões da Presidência*. Bruxelas.
- Correia, J. (1994). A Educação em Portugal no Limiar do séc. XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro. *Educação Sociedade & Culturas*, 2 7-30.
- Costa, B. (1981). Educação e Desenvolvimento Económico-Social. In M. Silva, I. Tamen (coord.). *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 555-573). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil.

- Davis, J., Haltiwanger, J., Schub, S. (1997). *Job Creation and Destruction*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Delobbe, N. (1996). Formation Entreprise et Socialisation: Cadre d'Emergence et Processus Psycho-Sociaux. In B. Francq, C. Maroy. (Éds). *Formation et Socialisation au Travail* (pp. 41-59). Bruxelles: Département de Boeck Université.
- Delors, J. (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Ed. Asa.
- Denbostel, P. (2000). New Competences and Key Qualifications in the Work Process-The Example of "Learning Bays". Paper presented at European Seminar "Inovations in Vocational Training". Sintra (Policopiado).
- Descy, P., Tessaring, M. (2001). *Formar e Aprender para Gerar Competências*. (Segundo Relatório sobre a Investigação no Domínio da Formação Profissional na Europa - Sinopse). Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Doornekamp, B., Vilters, I., Streumer, J., Van Zolingen, S., Blokhuis, F. (2000). *The Core of the Matter: About Core Problems and Key Qualifications of Mechactronic Engineers*. Enshchede: University of Twenty.
- Duarte, A., Moura R. (2000). Gestão do Tempo e do Trabalho numa Europa Plural. *Dirigir*, 65/66 43-49.
- Dubar, C. (1996). La Socialisation: Paradigmes, Méthodes et Implications Théoriques. In B. Francq, C. Maroy. (Éds). *Formation et Socialisation au Travail* (pp. 25-39). Bruxelles: Département de Boeck Université.
- Durand, D. (1992). *A Sistemica*. Trad. de João de Matos. (Ed. Original, 1979) (Trad. da 5ª edição revista). Lisboa: Dinalivro Editores.
- Ellstrom, P-E. (1997). The Many Meannings of Occupational Competence and Qualification. In W. Nijhof, J. Streumer. *Key Qualification in Work and Education* (pp. 39-50). London: Kluwer Academic Publishers.
- European Commission (2000). *European Report on Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*. (s/l): European Commission. In <http://europe.eu.int/comm/education/indic/backen.html>.
- Fernandez, A., Salgado, C., Silva, J., Catala, J., Cuevas, J. Op de Beeck, P., Fernandez, P. (1995). *Flexibilidade - O novo Paradigma da Produção e as Respostas Flexíveis da Formação numa Organização Qualificante*. Bruxelas: CCE, Nadu Eurotecnet.
- Ferreira, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In A. Silva, J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueira, E. (Coord.) (2003). *Formação Profissional na Europa: Cultura, Valores e Significados*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR).
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar*. (Ed. original 1993). Lisboa: Celta Editora.
- Fonseca, J., Caraça, J. (1996). A Dimensão Imaterial das Sociedades Modernas e os Recursos Humanos: Algumas Reflexões sobre Comportamento Organizacional e Economia. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 1 (2) 47-62.
- Fonseca, V. (1999). Adaptação à Mudança: Novos Desafios da Formação e da Qualificação dos Recursos Humanos no Contexto da Sociedade Cognitiva. *Formar*, 32 3-15.
- Francq, B., Maroy, C. (1996). *Formation et Socialisation au Travail*. Bruxelles: Département de Boeck Université.
- Frazão, L. (1999). New Job Skills - A Comparative Study between Portugal-Greece. "DUOQUAL" Project. *Spetses Workshop*.
- Frazão, L. (2000). How can the VET Help the Youth Transition from School to Work and Higher Education? *Seminário "Situating Learning"*. Lisboa: FCT/UNL.

Gama, A. (1997). *Participação dos Actores na Formação Profissional Contínua em Contexto de Trabalho - Um Estudo de Caso numa Empresa Qualificante*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

GETAP. (1995). *Avaliação dos Formados pelas Escolas Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação - GETAP.

Ghiglione, R., Matalon, B. (1983). *O Inquérito - Teoria e Prática*. (Ed. original 1985). Lisboa: Celta Editora.

Giordan, A. (1998). Les Conceptions de l'Apprenant. Un Tremplin pour l'Apprentissage. In J-C. Ruano-Borbalan. *Eduquer et Former* (pp.209-216). Paris:Éditions Sciences Humaines.

Glasman, D., Charlot, B.(dir.) (1999). *Les Jeunes, L'insertion, L'emploi*. Paris:Puf.

Gorz, A. (1995). Vers une Civilisation Post-Marchande?. In J. Rifkin. *La Fin du Travail* (pp. 440-445). Paris: Editions La Découverte & Syros.

Gorz, A. (1997). *Misères du Présent Richesse du Possible*. Paris: Editions Galilée.

Grácio, S. (1994). Instituições de Ensino e Mercado de Emprego: Entre a Autonomia e a Heteronomia. *Educação Sociedade & Culturas*, 1 89-103.

Grácio, S. (1996). Discutindo a Teoria do Capital Humano: Uma Análise da Valorização da Educação pelas Empresas em Portugal, de 1982 a 1993. In *Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, "Formação, Saberes Profissionais e Situação de Trabalho" (pp. 171-200). (I). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Granget, N. (1995). Outils D'interdépendance et de Cohésion Sociale. *Actualité de la Formation Permanente*, 134 42-50.

Grootings, P. (1994). Da Qualificação à Competência: Do que Estamos a Falar. *Europeia da Formação Profissional*, 1 5-8.

Groupe «Missile» (1996). Formation et Lutte Contre l'Exclusion: Des Pistes pour l'Insertion. *Education Permanente*, 127 109-131.

Hardy, M. (1995). Insertion Professionnelle de Secrétaires et de Machinistes en Regard de leurs Performances Cognitives. Comunicação apresentada no *VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, "Formação, Saberes Profissionais e Situação de Trabalho". Lisboa: (Policopiado).

Heinz, W. (Ed.) (1999). *From Education to Work: Cross-National Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hill, M., Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Houssaye, J. (1998). Les Trois Facettes de la Motivation. In J-C Ruano-Borbalan. *Eduquer et Former* (pp. 235-237). Paris: Éditions Sciences Humaines.

Hovels, B. (1998). Qualification and Labour Market Institutionalisation an Individualisation. In W. Nijhof, J. Streumer. *Key Qualification in Work and Education* (pp. 51-62). London: Kluwer Academic Publishers.

Kieffer, A., Tanguy, L. (2001). Les Mouvements de la Recherche sur L'insertion Sociale, 1980-2000. *Éducation et Sociétés*, 7 95-109.

Kogan, I., Schubert, F. (2003). Youth Transition from Education to Working Life in Europe: A General Overview. In I. Kogan, W. Muller (Eds). *School-to-Work Transition in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module*. Mannheim: Mannheimer Zentrum fur Europäische Sozialforschung.

Kovács, I. (1990). Novas Tecnologias e Organização do Trabalho. *Dirigir*, 14 47-50.

Kovács, I. (1992). *Sistemas Flexíveis de Produção e Reorganização do Trabalho*. Lisboa: Ed. CESO, I&D.

- Kovács, I., Cerdeira, M., Bairrada, M., Brandão Moniz, A. (1994). *Qualificações e Mercado de Trabalho*. Lisboa: IIEFP.
- Kristensen, S. (2001). Learning by Leaving - Towards Pedagogy for Transnational Mobility in Context of Vocational Education and Training (VET). *European Journal of Education*, 4 (36) 421-430.
- Lave, J., Wenger, E. (1999). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. (Ed. Original, 1991). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazar, A. (1999). Language Skills in Vocational Training: A New Challenge for XXI st Century. Paper presented at *Stepses Workshop* of RE-ENTER Project, Greece (Policopiado).
- Le Boterf, G. (1989). *Comment Investir en Formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1995). *De la Compétence: Essai sur un Attracteur Étrange*. (Deuxième tirage). Paris: les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G., Barzuccetti, S., Vincent, F. (1992). *Comment Manager la Qualité de l'Formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lerbet, G. (1991). Une Nouvelle Voie Personnaliste: Le Systeme-Personne. 2 (IV). Paris: *Mesonance*.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Trad. de Helena Domingos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lesourne, J. (1988). *Éducation et Société, les Défis de l'An 2000*. Paris: Ed. La Découverte.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lipovsky, G. (1995). Quanto mais os Indivíduos são Autónomos, Melhor Podem Organizar o Caos. In A. Fernandez, C. Salgado, J. Silva, J. Catala, J. Cuevas, P. Op de Beeck, P. Fernandez. *Flexibilidade - O Novo Paradigma da Produção e as Respostas Flexíveis da Formação numa Organização Qualificante* (pp. 19-28). Bruxelas: CCE, Nadu Eurotecnet.
- Liu, M. (1983). *Approche Socio-technique de l'Organisation*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lodi, J. B. (1981). *A Entrevista - Teoria e Prática*. (4ª ed.). S. Paulo: Livraria Pioneira Editor.
- Lopes, H., Suleman, F., Lima, M., Pires, L., Frota, L. (1999). *Estratégias Empresariais e Competências-chave*. Lisboa: Observatório de Emprego e Formação Profissional/IIEFP.
- Lopes, M. (1995). *Estratégias de Qualificação e Metodologias de Avaliação: Entre a Empresa, o Mercado de Trabalho e a Convergência Europeia*. Oeiras: Celta Editora.
- Lundval. Bengt-Ake., Borrás, S. (1999). *The Globalising Learning Economy: Implications for Innovation Policy*. Luxembourg: European Community.
- Marcelo, C., et al. (1991). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla: Universidade de Sevilla.
- Marques, M. (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um Campo Potencial de Inovação*. Lisboa: Educa.
- Marques, M. (1995). *Educação/Formação e Emprego*. Lisboa (Policopiado).
- Marsden, D. (1994). Mudanças na Indústria, Competências e Mercados de Trabalho. In *Europeia da Formação Profissional*, 1 15-23.
- Martins, A., Arroiteia, J., Gonçalves, M. (2002). *Sistemas de (Des)emprego: Trajectórias de Inserção*. Aveiro: Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação – Universidade de Aveiro.
- Massimelli, M. (1994). Insertion et Réinsertion Professionnelle: Un Nouveau Point de Vue. *Direction et Gestion des Entreprises*, 149 27-35.

- McCormick, R., Paechter, R. (Eds). (1999). *Learning & Knowledge*. London: Paul Chapman Publishing and Open University.
- Merriam, S. (1991). *Case Study Research in Education - A Qualitative Approach*. (Ed. original, 1988). San Francisco: Jossey-Bass inc. Publishers.
- Miera, A. (1997). Adeus Escola, Olá Emprego! Que Perspectivas Agora? Comunicação ao 18º Congresso Europeu de Recursos Humanos. Lisboa (Policopiado).
- Ministério para a Qualificação e o Emprego (1997). *Plano Nacional de Estágios Profissionais*. Lisboa: MQE.
- Ministério para a Qualificação e o Emprego (1997). *Programa para a Integração dos Jovens na Vida Activa*. Lisboa: MQE.
- Minvielle, Y. (1998 a). Compétences. In Y. Minvielle, J. Gauter, Territoires et Compétences. *Pour*, 160 17-22.
- Minvielle, Y. (1998). Les Compétence en Entreprise. In J-C. Ruano-Borbalan, *Eduquer et Former* (pp. 293-295). Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Mónica, M. F. (1993). Nota Introdutória. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2 1-2 Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morin, E. (1984). *Sociologia*. Trad. Portuguesa. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1995). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Trad. Portuguesa de D. Matos. (Ed. original, 1990). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mucchielli, R. (1991). *O Trabalho em Equipa* (Trad. Brasileira). S. Paulo: Martins Fontes Editora
- Neves, N. (1995). Conceito de Emprego Está a Mudar. "*O Expresso*", Suplemento Emprego, 1207 1. Lisboa.
- Nijhof, W. (1998). Qualifying for the Future. In W. Nijhof, J. Streumer. *Key Qualification in Work and Education* (pp.19-38). London: Kluwer Academic Publishers.
- Nijhof, W. J., Bransdema, J. (1999). *Bridging the Skills Gap between Work an Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nijhof, W., Sreumer, J. (1998). *Key Qualification in Work and Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Nijhot, W. (1999). Inserting Transferable Skills into the Vocational Curriculum. In W. Nijhof, J. Bransdema (1999). *Bridging the Skills Gap between Work and Education* (pp.141-158). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nunes, M. (Coord.). (2000). *Métodos e Instrumentos para a Antecipação de Novas Competências e para a Adaptação dos Sistemas de Formação Profissional*. Lisboa: INOFOR.
- Nyhan, B. (2000). Promoting Learning in and for Organisational Contexts - The Development of Key Qualifications/Key Competences. Paper presented at European Seminar "*Innovations in Vocational Training*". Sintra (Policopiado).
- Oliveira, T., Frazão, L., Santos, F. (1999). Qualifications with a Dual Orientation towards Employment and Higher Education in Portugal: The Vocational Courses of Upper Secondary Education. *Portuguese National Report DUOQUAL Project*. Lisboa: FCT/UNL.
- Oliveira, T., Frazão, L. (1999). Placement of Youth in the Labour Market. *European Conference on Educational Research*. Lathi.
- Oliveira, T., Frazão, L. (2000). Meta Analyses. RE-ENTER Project. *Guildford Workshop*.
- Oliveira, T., Frazão, L. (2000a). "*DUOQUAL*" Booklet. Lisboa: FCT/UNL.
- Oliveira, T., Frazão, L., Paleocrassas, S. (2000). School - Work Transition and New Job Skills: A European Comparative Study. *European Conference on Educational Research*. Edinburgh.

- Oliveira, T., Frazão, L., Paleocrassas, S. (2000a). Labour Market Feedback for “Key Skills”, Reflected from Secondary Education Graduates Surveys: Comparative Empirical Evidence for Portugal and Greece. *International Vocational Education and Training Conference (IVETA)*. Hong Kong.
- Oliveira, T., Frazão, L. (2002). Training and Key Competencies for Placement into the Labour Market. *European Conference of Education and Research*. Lisbon.
- Oliveira, T., Frazão, L. (2003). List of Indicators for Improved Learning Process, Learning Success and Learning Situations. RE-INTEGRATION Project, *Jyvaskyla Workshop*.
- Oliveira, T., Frazão, L. (2003a). Learning Processes and Learning Success of Low Achieving Students: Some Indicators. *European Conference on Educational Research*. Hamburg.
- Oliveira, T., Frazão, L. (in Press). Situated Learning as a Challenge for the Teachers and Trainers. In *RE-ENTER Book*. London: Routledge.
- Oliveira, T., Gama, A. (2002). Participação na Formação em Contexto de Trabalho: Um Estudo de Caso. *Organizações e Trabalho*, 27 73-87. Oeiras: Celta Editora.
- Oliveira, T., Pires, A., Alves, M. (2002). Dimension of Work Process Knowledge. In N. Boreham, R. Sumarçay, M. Fischer. *Work Process Knowledge* (pp. 106-128). London: Routledge.
- Ollivier, B. (1995). *L'Acteur et le Sujet: Vers un Nouvel Acteur Économique*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Onstenk, J. (1991). Skills Needed in the Workplace. Conference Paper presented at *Amsterdam Conference-SCO*. Amsterdam (Policopiado).
- Onstenk, J. (2000). Key Qualifications: From Theory to Practice. Paper presented at *European Seminar “Innovations in Vocational Training”*. Sintra (Policopiado).
- Onstenk, J. (2001). Core Competencies in the Dutch Qualification Structure. Paper presented at *European Conference of Education Research*. Lille (Policopiado).
- Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and Vocational Education. *European Educational Research Journal*, 1(2) 74-89.
- Parkes, D. (1994). Competência e Contexto: um Esboço do Panorama Britânico. *Europeia Formação Profissional*, 1 24-30.
- Peiro, J. (2001). *Youth Research Project: Youth Transition into Labour Market and Work, A Longitudinal Study from an Economic and Psychosocial Perspective*. Valência: Universidad de Valência.
- Pena, J. (1997). Gestion del Conocimiento: Una Via de Futuro a Traves de las Competencias. Comunicacion al 18º *Congresso Europeu de Recursos Humanos*. Lisboa (Policopiado).
- Pereira, E., Casqueira, F. (1999). Modernidade: Tempo, Antecipação, Projecto. *Dirigir*, 64 13-16.
- Perrenoud, P. (1998). *Dix Nouvelles Compétences pour Enseigner*. Paris: ESF Ed.
- Pinho, M. F. (2002). *Mobilidade Transnacional e Competências Profissionais – Um Estudo de Caso com Alunos Envolvidos no Programa “Erasmus”*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Pires, A. (1995) *Desenvolvimento Pessoal e Profissional, Um estudo dos Contextos e Processos de Formação de Novas Competências Profissionais*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- PNUD. (1994). Relatório do Desenvolvimento Humano 1994. Lisboa: Tricontinental Editora.
- PNUD. (1995). Relatório do Desenvolvimento Humano 1995. Lisboa: Tricontinental Editora.
- PNUD. (1996). Relatório do Desenvolvimento Humano. Lisboa: Tricontinental Editora.
- PNUD. (2002). Relatório do Desenvolvimento Humano. Queluz: Serviço de Recursos Editoriais.

- Poisson, Y. (1994). *Les Études de Cas en Enseignement et la Méthode des Cas Procédé de Formation à l'Enseignement*. Lisboa: *V Colloque AFIRSE*. FPCE (Policopiado).
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Regulation. The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Psacharopoulos, G., Woodhall, M. (1988). *L'Education pour le Développement*. (Ed. original, 1885). Paris: Ed. Économica.
- Pullen, P. (2000). Competências-chave e Inserção Social. Paper presented at Évora Seminar "Educação e Formação de Adultos: As Competências-chave para a Cidadania e a Empregabilidade". Évora: Anefa.
- Quivy, R., Campenhoudt, Luc Van. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Tradução de João M. Marques e M^a Amália Mendes. (Ed. original 1988). Lisboa: Gradiva.
- Raffe, D. (2001). La Construction Sociale de la Recherche Transnationale sur L'insertion Sociale e Professionnelle: Le Réseau Européen de la Recherche sur L'insertion des Jeunes. *Éducation e Sociétés*, 7 111-129.
- Rifkin, J. (1996). *La Fin du Travail*. Tradução Francesa do Original: The End of Work (1995). Paris: Editions La Découverte & Syros.
- Rodrigues, M. (1994). *Competitividade e Recursos Humanos; Dilemas de Portugal na Construção Europeia*. Lisboa: D. Quixote.
- Rogers, C. (1995). *Tornar-se Pessoa*. (Ed. original, 1961) Lisboa: Morais Editores.
- Ruano-Borbalan, J-C. (1998). *Eduquer et Former*. Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Santos, A. (1988). *Reflexões, Encontros e Diálogos com Albert Einstein*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Nova de Lisboa.
- Santos, B. (1995). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. (Ed. original 1989). Porto: Ed. Afrontamento.
- Santos, B. (1995). *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-modernidade*. (Ed. original 1994). Porto: Ed. Afrontamento.
- Santos, F. (1994). As Vias da Mudança. *Dirigir* (Separata), 34 1-12.
- Saúde, S., Figueira, E. (2003). Enquadramento Cultural da Formação Profissional na Europa: Algumas Questões de Investigação. In E. Figueira (Coord.). *Formação Profissional na Europa: Cultura, Valores e Significados* (pp. 59-70). Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR).
- Schwartz, B. (1981). *L'Insertion Professionnelle et Sociale des Jeunes*. Paris: La Documentation Française.
- Schwartz, B. (1996). Le Changement est Affaire de Volonté Politique. *Education Permanent*, 129 75-84.
- Sellin, B. (2000). *European Trends in the Development of Occupations and Qualifications*. (Vol. III). s/l: CEDEFOP.
- Senker, P., Rainird, H., Evans, K., Hodgkinson, P., Keep, E., Magire, M., Raffe, D., Unwin. (2000). *Trabalhar para Aprender: Uma Abordagem Holística da Educação e da Formação dos Jovens. Europeia da Formação Profissional*, 20 41-58.
- Shapiro, H. (1998). Skills for the Future. In *Search of an European Response to Training for Competitive Advantage: How to Improve Adaptability of Enterprises and Workers*, Proceeding of the Madrid-IESE Seminar. Directorate General XXII European Commission and IESE University of Navarra.
- Silva, A, Pinto, J. (1986). Uma Visão Global sobre as Ciências Sociais. In A. Silva, J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 9-27). Porto: Ed. Afrontamento.

- Smith, E. (2003). Gender Differentiation and Early Labour Market Integration across Europe. In I. Kogan, W. Muller (Eds). *School-to-Work Transition in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Stasz, C. (1998). Generic Skills at work: Implications for Occupationally-Oriented Education. In W. Nijhof, J. Streumer. *Key Qualification in Work and Education* (pp.187-206). London: Kluwer Academic Publishers.
- Sthal, T., Nyham B., D'Aloja, P. (1993). *A Organização Qualificante: Uma Visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos*. Bruxelas: EUROTECNET - Comissão da Comunidade Europeia.
- Streumer, J., Bjorkquist, D. (1998). Moving Beyond Traditional Vocational Education and Training: Emerging Issues. In W. Nijhof, J. Streumer. *Key Qualification in Work and Education* (pp.249-264). London: Kluwer Academic Publishers.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et Compétences au Travail - Une Sociologie de la Fabrication des Aptitudes*. Bruxelles: L'Université de Bruxelles.
- Suleman, F. (1997). Para a Relevância da Formação Profissional. O Estudo da Evolução das Qualificações e Diagnóstico de Necessidades de Formação. *Sociedade e Trabalho*, 1 40-45.
- Suleman, F. (1999). Empregabilidade e Competências-chave: Do Conceito de Competência às Competências-chave. In H. Lopes, F. Suleman, M. Lima, L. Pires, L. Frota (1999). *Estratégias Empresariais e Competências-chave* (pp. 64-98). Lisboa: Observatório de Emprego e Formação Profissional/IEFP.
- Tangy, L. (1998). Les Usages Sociaux de la Notion de Compétence. In J-C. Ruano-Borbalan. *Eduquer et Former* (pp. 285-291). Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, L. (2002). Educação: Do Crescimento ao Desenvolvimento. In L. Tavares, A. Mateus, F. Cabral (Coord.). *Reformar Portugal - 17 Estratégias de Mudança* (pp. 69-86). Lisboa: Oficina do Livro.
- Tessier, M., Brhunehe, B. (1998). Internal and External Mobility - Visibility of Competencies Acquired in an Informal Way. In H. Shapiro *Skills for the Future. Search of an European Response to Training for Competitive Advantage: How to Improve Adaptability of Enterprises and Workers*, Proceeding of the Madrid-IESE Seminar. DG XXII and IESE University of Navarra. (Policopiado).
- Thoemmes, J. (2000). *Vers la Fim du Temps de Travail?*. Paris: PUF.
- Touraine, A. (1992). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trottier, C. (2001). La Sociologie de L'éducation et L'insertion Professionnelle des Jeunes. *Éducation et Sociétés*, 7 93-101.
- Vala, J., Caetano, A, Lima, M., Monteiro, M. (1994). *Psicologia Social das Organizações*. Oeiras: Celta Editora.
- Van Haecht, A. (1994). *A Escola à Prova de Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Van Zoligen, S., Blokhuis, F, Streumer, J., W., Nijhof. (1999). Towards a Method for the Formulation of Key Qualifications and Core Problems. In W. Nijhof, J. Bransdema. *Bridging the Skills Gap between Work and Education* (p.115-138). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vernieres, M. (1993). *Formation Emploi: Enjeu Économique et Social*. Paris: Ed. Cujas.
- Viau, R. (1998). La Motivation: Condition Essentielle de Réussite. In J-C. Ruano-Borbalan. *Eduquer et Former* (pp. 227-234). Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Vincens, J. (1989). L'insertion Professionnelle des Jeunes – À la Recherche d'une Définition Conventionnelle. *Formation Emploi*, 60 21-36.

- Walker, R. (1983). Estudios de Caso. In D. Hamilton, W. Dockrell. *Nuevas Reflexiones sobre la Investigacion Educativa*. Madrid: Narcea Ed.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meanong, and Ydentity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. (1987). *Case Study Research, Design and Methods*. Newburry Park, Califórnia: Sage Pub. Inc.
- Zarifian, P. (1986). Les Approches les Plus Récentes de la Qualification. In L. Tanguy (dir). *l'Introuvable Relation Formation/Emploi: Un État des Recherches en France*. Paris: MRES, La Documentation Française.
- Zarifian, P. (1992). Acquisition et Reconnaissance des Compétences dans une Organisation Qualifiante. *Education Permanente*, 112 15-22.
- Zarifian, P. (1995). Organização Qualificante e Modelos da Competência: Que Razões? Que Aprendizagens?. *Europeia da Formação Profissiona*, 5 5-10.

Anexo A

Inquéritos por Questionário

Questionário 1

Inquérito por Questionário aos Alunos em Processo de Educação/Formação Inicial

O presente questionário destina-se exclusivamente a recolher dados para fins de investigação. É anónimo e as respostas nele contidas são de total confidencialidade, por isso, responde em consciência e com sinceridade às questões formuladas.

Instruções

Preenche o questionário colocando um **X** na quadrícula ☐ correspondente à tua opção ou respondendo por extenso nas questões seguidas de _____.

Lê atentamente até ao fim as questões com várias hipóteses de resposta e só depois assinala com **X** a(s) que corresponde(m) à tua situação ou opinião.

Por favor responde a **todas** as questões.

Obrigado

Na primeira parte deste questionário, pedimos-te algumas informações relativamente a ti próprio e ao teu percurso escolar.

1. – Caracterização:

Escola _____ Local _____

Curso _____

Idade _____ anos Sexo M ☐ F ☐

2. - Percurso Educativo:

2.1. - Indica as habilitações com que entraste nesta Escola Profissional:

9º ano ☐ Outra ☐ Qual? _____

2.2. - Já reprovaste alguma vez?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, assinala na(s) quadricula(s) a situação correspondente.

Reprovações	1º C.do E. Básico (Escola Primária)	2º C.do E. Básico (Ciclo Preparatório)	3º C.do E. Básico (Ensino Unificado)	E. Secundário (C. Complementar)
-------------	--	---	---	------------------------------------

	1º	2º	3º	4º	5º	6º			7º	8º	9º		10º	11º	12º	
1 vez																
2 vezes																
3 vezes																

2.3. – Durante a tua formação escolar interrompestes os teus estudos?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeste **Sim** na pergunta anterior, assinala o período correspondente:

Até 1 ano ☐ 1 - 2 anos ☐ Mais de 2 anos ☐

2.4. - Durante essa interrupção :

Frequentaste cursos de formação profissional ☐

Procuraste emprego ☐

Estiveste a trabalhar ☐

Outro ☐

Qual? _____

3. – Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional:

(Assinala as **três** razões que consideras **mais** importantes)

Escolheste este modelo de formação profissional porque:

Tinha reprovado muitas vezes ☐

Ganho dinheiro mais depressa ☐

Não gostava das matérias que aprendia no ensino regular ☐

Os meus pais quiseram ☐

A equipa de Orientação aconselhou-me ☐

Tinha irmãos ou amigos na Escola ☐

Desejava obter uma qualificação profissional ☐

Quería sentir-me mais preparado para a minha futura vida profissional ☐

Outras razões ☐

Quais? _____

4. – Importância da Escola Promover o Desenvolvimento de Competências-chave:

4.1. - Na tua opinião é importante a escola promover o desenvolvimento de competências-chave nos alunos?

Sim ☐ Não ☐

4.2. - Se respondeste **Sim** na pergunta anterior, assinala os **três** aspectos que consideras mais importantes.

Porque:

- | | |
|--|--------------------------|
| Prepara-me para enfrentar as realidades do mundo do trabalho | <input type="checkbox"/> |
| Melhora as minhas competências pessoais/profissionais | <input type="checkbox"/> |
| Permite adaptar-me mais facilmente às mudanças tecnológicas | <input type="checkbox"/> |
| Facilita a minha integração social e profissional no mundo do trabalho | <input type="checkbox"/> |
| Vai ajuda-me no processo de transição da escola para o mundo do trabalho | <input type="checkbox"/> |

5. – Competências Desejáveis:

Considerando o conjunto de competências-chave abaixo indicado, assinala aquelas que na tua perspectiva, a escola devia promover **mais** nos alunos:

- | | |
|---|--------------------------|
| Trabalhar em equipa | <input type="checkbox"/> |
| Relações interpessoais | <input type="checkbox"/> |
| Adaptação à mudança | <input type="checkbox"/> |
| Organização e gestão individual do trabalho | <input type="checkbox"/> |
| Comunicação (oral, escrita) e argumentação | <input type="checkbox"/> |
| Aprender a aprender e aprender a pensar | <input type="checkbox"/> |
| Socialização | <input type="checkbox"/> |

Na segunda parte, pretendemos conhecer algumas situações de aprendizagem com que deparas na tua formação inicial. Para isso apresentamos-te um conjunto de afirmações. De acordo com a tua opinião, assinala com um X aquelas que estão de acordo com o que acontece nas tuas aulas.

6.- Competências Promovidas pela Escola

Afirmações

1	O professor propõe a realização de trabalhos de grupo.	
2	Quando realizamos um trabalho em grupo, o professor diz-nos que temos de chegar a acordo sobre a distribuição das diversas tarefas que cada um de nós vai fazer.	
3	Quando nos propõe um trabalho em grupo, o professor diz-nos que devemos cooperar uns com os outros.	
4	Quando acabamos um trabalho de grupo, o professor pede-nos para analisarmos como correram as coisas.	
5	Depois de concluirmos o trabalho de grupo, o professor pede-nos para apresentarmos o trabalho à turma.	
6	Durante a apresentação do trabalho de grupo, o professor, incentiva a turma a encontrar soluções alternativas à solução apresentada pelos colegas.	
7	Quando temos de fazer um trabalho sozinho ou em grupo, o professor limita-nos o tempo que temos para o realizar.	
8	Ao propor um trabalho individual, o professor chama-nos a atenção para o facto de que, a nossa primeira tarefa é pensar em como o vamos fazer.	
9	Quando um colega está a falar para a turma e nós não estamos com atenção, o professor diz-nos que esse comportamento é uma falta de respeito para com o colega.	
10	Quando um colega faz uma observação sobre o nosso trabalho, o professor aconselha-nos a reflectir em que medida esta pode contribuir para a melhoria do mesmo.	
11	Quando estamos a trabalhar em grupo, o professor diz-nos que todos somos responsáveis pelo que se fizer.	
12	Quando o trabalho que realizamos tem incorrecções, o professor aconselha-nos a descobrir o erro.	
13	Depois de termos terminado o nosso trabalho, o professor pede-nos para avaliarmos o que fizemos.	
14	Quando chegamos atrasados, o professor chama-nos a atenção para o facto de que nos estamos a prejudicar e aos nossos colegas.	
15	O professor chama-nos a atenção quando não arrumamos os materiais, ferramentas e documentação que se encontram ao nosso cuidado.	
16	O professor chama-nos a atenção quando tomamos uma atitude menos cortês ou ofendemos algum colega.	
17	Quando há alguma actividade extra-curricular, o professor incentiva-nos a participar nela.	
18	Quando estamos a debater um assunto, o professor diz-nos que é fundamental saber exprimir com clareza as nossas ideias.	
19	O professor manda-nos fazer relatórios escritos.	
20	Quando temos uma dificuldade e vamos ter com o professor, ele aconselha-nos a tentar encontrar, primeiro, a solução sem a sua intervenção.	
21	Perante modos diferentes de realizar um trabalho, o professor encoraja-nos a escolher aquele que julgamos mais adequado a cada situação.	
16	O professor chama-nos a atenção quando tomamos uma atitude menos cortês ou ofendemos algum colega.	

Afirmações

17	Quando há alguma actividade extra-curricular, o professor incentiva-nos a participar nela.
18	Quando estamos a debater um assunto, o professor diz-nos que é fundamental saber exprimir com clareza as nossas ideias.
19	O professor manda-nos fazer relatórios escritos.
20	Quando temos uma dificuldade e vamos ter com o professor, ele aconselha-nos a tentar encontrar, primeiro, a solução sem a sua intervenção.
21	Perante modos diferentes de realizar um trabalho, o professor encoraja-nos a escolher aquele que julgamos mais adequado a cada situação.
22	Nos trabalhos de grupo, o professor incentiva-nos a que todos os membros do grupo tenham igual responsabilidade e conhecimento do trabalho
23	O professor incentiva-nos a propor ideias, matérias, actividades e visitas que consideramos importantes para a nossa formação.
24	Quando discutimos ideias, o professor chama-nos a atenção para as soluções mais criativas.
25	O professor chama-nos a atenção para a necessidade de antes de criticarmos uma opinião, uma atitude ou uma notícia, temos de a analisar primeiro.
26	O professor reconhece e valoriza os alunos pelos seus progressos e esforço desenvolvido.
27	Em caso de insucesso o professor anima-nos que nada está perdido e que temos outras oportunidades ao nosso alcance.
28	Quando cometemos um erro no trabalho que estamos a fazer, o professor alerta-nos que devemos assumir as consequências daí resultantes.
29	Quando realizamos actividades/tarefas que envolvam um grupo, o professor incentiva-nos a escolher um coordenador responsável pela organização e orientação do mesmo.
30	Quando o professor nos propõe um trabalho em grupo, diz-nos que somos inteiramente responsáveis pelas suas opções e pelos resultados.

Observações: Se desejares acrescentar ou esclarecer alguma questão utiliza este espaço.

Muito obrigado pela tua prestável colaboração.

Desejo-te os maiores sucessos pessoais e profissionais.

Lourenço Frazão

Questionário 2

Inquérito por Questionário aos Jovens em Processo de Inserção Sócio-profissional

O presente questionário destina-se exclusivamente a recolher dados para fins de investigação. É anónimo e as respostas nele contidas são de total confidencialidade, por isso, responda em consciência e com sinceridade às questões formuladas.

Instruções

Preencha o questionário colocando um **X** na quadrícula ☐ correspondente à sua opção ou respondendo por extenso nas questões seguidas de _____.

Leia atentamente até ao fim as questões com várias hipóteses de resposta e só depois assinale com **X** a(s) que corresponde(m) à sua situação ou opinião.

Por favor responda a **todas** as questões e se tiver dúvidas em alguma, refira-as no espaço reservado a **Observações** no final do questionário.

Obrigado

Na primeira parte deste questionário, pedimos-te algumas informações relativamente a ti próprio e ao teu percurso escolar.

1. – Caracterização dos Grupos em Inserção sócio-profissional:

Escola Profissional onde fez a formação escolar _____

Curso Frequentado _____ Ano de conclusão ____/____

Idade ____ anos Sexo M ☐ F ☐

2. – Situação Profissional

2.1. - Situação face ao Emprego

(Assinale a (s) situações correspondente (s))

No momento presente estou:

A trabalhar por conta de outrem (com remuneração)	<input type="checkbox"/>
A trabalhar por conta própria	<input type="checkbox"/>
Em estágio de formação.	<input type="checkbox"/>
Em formação prof. promovida pelo Inst. de Emprego e Formação Profissional	<input type="checkbox"/>
A prosseguir estudos	<input type="checkbox"/>
Desempregado	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

Qual? _____

2.2. – Acesso ao Mundo do Trabalho

Se está desempregado(a) passe à questão 3. (Pág. seguinte)

Se está empregado(a), a sua situação é de primeiro emprego? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu Não, quantos empregos teve até ao momento, incluindo o actual? _____

Quanto tempo mediou entre o fim do seu curso e o acesso ao primeiro emprego?

Até 3 meses ☐ 3 – 6 meses ☐ 6 – 12 meses ☐ Mais de 1 ano ☐

Enquanto aguardava o acesso a um emprego:

Frequentei cursos de formação ligados à minha formação escolar . . . ☐

Frequentei cursos de Informática . . . ☐

Respondi a anúncios . . . ☐

Outros . . . ☐

Qual? _____

2.3. – Tipo de Vínculo Contratual

O seu contrato com a entidade empregadora é do tipo:

Contrato permanente (efectivo). . . ☐

Contrato a termo . . . ☐

Contrato de prestação de serviços (recibo verde) . . . ☐

Contrato à tarefa . . . ☐

Não sei bem . . . ☐

3. - Percurso Educativo

3.1. - Indique as habilitações com que **entrou** na Escola de Formação Profissional:

9º ano ☐ Outra ☐ Qual? _____

3.2. - Durante o seu percurso educativo reprovou alguma vez?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu **sim**, assinale nas quadrículas a situação correspondente.

Reprovações	1º C.do E. Básico (Escola Primária)	2º C.do E. Básico (Ciclo Preparatório)	3º C.do E. Básico (Ensino Unificado)	E. Secundário (C. Complementar)
-------------	--	---	---	------------------------------------

	1º	2º	3º	4º	5º	6º			7º	8º	9º		10º	11º	12º	
1 vez																
2 vezes																
3 vezes																

3.3. - Durante a sua educação/formação escolar houve alguma interrupção de estudos?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu **Sim** na pergunta anterior, assinale com **X** a situação correspondente:

Até 1 ano ☐ 1 - 2 anos ☐ Mais de 2 anos ☐

3.4. - Durante essa interrupção:

Frequentou cursos de formação profissional ☐

Procurou emprego ☐

Esteve a trabalhar ☐

Outra ☐

Qual? _____

4. – Razões de Escolha do Modelo de Formação Profissional:

(Assinale apenas as **três** razões que considera **mais** importantes)

Para a sua educação/formação escolheu uma modalidade de formação profissional porque:

Tinha reprovado muitas vezes ☐

Ganharia dinheiro mais depressa. ☐

Não gostava das matérias que aprendia no ensino regular. ☐

A equipa de Orientação aconselhou-me	<input type="checkbox"/>
Tinha irmãos ou amigos na Escola	<input type="checkbox"/>
Desejava obter uma certificação profissional	<input type="checkbox"/>
Queria sentir-me mais preparado para a vida activa	<input type="checkbox"/>
Outras razões	<input type="checkbox"/>
Quais? _____	

5. – Competências-chave Valorizadas:

Considerando o conjunto de competências-chave abaixo indicadas, assinale aquelas que considera mais importantes para o desempenho da sua actividade profissional:

Trabalhar em equipa.	<input type="checkbox"/>
Relações interpessoais	<input type="checkbox"/>
Adaptação à mudança	<input type="checkbox"/>
Organização e gestão individual do trabalho	<input type="checkbox"/>
Comunicação (oral, escrita) e argumentação	<input type="checkbox"/>
Aprender a aprender e aprender a pensar	<input type="checkbox"/>
Socialização	<input type="checkbox"/>

6. – Importância da Escola Promover o Desenvolvimento de Competências-chave:

6.1. – Na sua opinião, é importante a Escola promover nos indivíduos o desenvolvimento de competências-chave, referidas na questão anterior?

Sim ☐ Não ☐

6.2. - Se respondeu **Sim** na pergunta anterior, assinale os **três** aspectos que considera mais importantes.

- | | |
|--|--------------------------|
| Prepara-me para enfrentar as realidades do mundo do trabalho | <input type="checkbox"/> |
| Melhora as minhas competências pessoais/profissionais | <input type="checkbox"/> |
| Permite adaptar-me mais facilmente às mudanças tecnológicas | <input type="checkbox"/> |
| Facilita a minha integração social e profissional no mundo do trabalho | <input type="checkbox"/> |
| Ajuda-me no processo de transição da escola para o mundo do trabalho | <input type="checkbox"/> |

7. – Competências-chave Promovidas pela Escola:

Na sua perspectiva, quais as competências-chave que a Escola **mais** promoveu:

- | | |
|---|--------------------------|
| Trabalhar em equipa | <input type="checkbox"/> |
| Relações interpessoais | <input type="checkbox"/> |
| Adaptação à mudança | <input type="checkbox"/> |
| Organização e gestão individual do trabalho | <input type="checkbox"/> |
| Comunicação (oral, escrita) e argumentação. | <input type="checkbox"/> |
| Aprender a aprender e aprender a pensar. | <input type="checkbox"/> |
| Socialização | <input type="checkbox"/> |

Se ainda não teve um primeiro emprego passe à questão 12.

Na segunda parte, gostaríamos de conhecer alguns aspectos relacionados com a sua actividade profissional e de como entende a sua inserção sócio-profissional.

8. – Contributo da Escola para a Inserção Sócio-profissional.

De acordo com a sua experiência profissional, em que aspectos considera que a formação promovida pela Escola **mais** contribuiu no sentido de facilitar a sua inserção sócio-profissional?

- | | |
|---|--------------------------|
| Por fomentar o trabalho em equipa como processo de reconhecimento de si próprio e de construção do conhecimento | <input type="checkbox"/> |
| Por fomentar a participação na resolução de problemas do quotidiano | <input type="checkbox"/> |
| Por incentivar ao respeito pela opinião e entendimento com os outros | <input type="checkbox"/> |
| Por estimular a criatividade a inovação e adaptação | <input type="checkbox"/> |
| Por estimular as capacidade de decisão para encontrar soluções adequadas | <input type="checkbox"/> |
| Por apelar a uma distribuição criteriosa do tempo | <input type="checkbox"/> |
| Por apelar ao rigor da organização do discurso oral e escrito | <input type="checkbox"/> |
| Por ajudar a encarar cada situação como novos desafios | <input type="checkbox"/> |
| Por motivar a defesa de valores e atitudes pessoais de modo a aceitar a diversidade de culturas, idades e sexos dos colegas | <input type="checkbox"/> |
| Por valorizar as capacidades de execução técnica. | <input type="checkbox"/> |
| Por fomentar o espírito de competitividade entre os colegas | <input type="checkbox"/> |
| Por incentivar o respeito pela disciplina e obediência aos superiores | <input type="checkbox"/> |
| Por executar tarefas com perfeição | <input type="checkbox"/> |
| Por desenvolver práticas de treino e automatização de tarefas repetitivas | <input type="checkbox"/> |

9. – Papel das Empresas na Inserção Sócio-profissional

Dos aspectos formativos proporcionados pela **empresa** onde trabalha e abaixo referidos, assinale aqueles que considera que facilitaram a sua inserção sócio-profissional:

Aspectos facilitadores		
1	Possibilidades de trabalhar em equipa	
2	Possibilidades de gerir e pensar com autonomia	
3	Incentivo às boas relações entre os colegas	
4	Compreensão e respeito pela opinião dos outros	
5	Trabalho criativo e variado	
6	Incentivo à participação em acções de formação	
7	Incentivo à gestão criteriosa do tempo	
8	Apelo à organização e preparação atempada das tarefas	
9	Pesquisa de dados e elaboração de relatórios	
10	Apelo à comunicação oral como meio facilitador da eficácia	
11	Procura de soluções de acordo com as situações	
12	Aproveitamento de dificuldades e erros para discussão e reflexão	
13	Defesa dos valores da cultura da empresa como pertença de todos	
14	Formação prévia na empresa para conhecimento e socialização	
15	Defesa da autonomia como factor de desenv pessoal e profissional	
16	Formação profissional em contexto de trabalho	
17	Reconhecimento e motivação das pessoas	
18	Abertura e receptividade às críticas	
19	Apelo às qualidades pessoais de execução técnica	
20	Aposta no treino para melhoria dos tempos de execução	
21	Cumprimento escrupuloso das instruções emanadas	
22	Preocupação com as tarefas que cada um faz	

10. – Dificuldades de Inserção Sócio-profissional

Em sua opinião, quais os factores que considera **mais dificultaram** a sua inserção sócio-profissional?

Executar tarefas muito repetitivas	<input type="checkbox"/>
Ambiente muito formal e fechado.	<input type="checkbox"/>
Não reconhecimento da criatividade e de capacidades de iniciativa	<input type="checkbox"/>
Espírito de disciplina e subordinação aos superiores hierárquicos	<input type="checkbox"/>
Falta de comunicação	<input type="checkbox"/>
Ausência de espírito de cooperação	<input type="checkbox"/>
Dificuldades de relacionamento com os colegas	<input type="checkbox"/>
Frequente mudança de funções	<input type="checkbox"/>
Não conseguir cumprir os prazos estabelecidos	<input type="checkbox"/>
Dificuldades em expor ideias e projectos.	<input type="checkbox"/>
Falta de reflexão acerca dos erros cometidos	<input type="checkbox"/>
Inadaptação na integração dos valores da cultura organizacional	<input type="checkbox"/>
Dificuldade em articular conhecimentos teóricos com a prática	<input type="checkbox"/>
Falta de aprendizagem durante o processo de educação/formação	<input type="checkbox"/>
Dificuldade no uso de equipamentos e materiais	<input type="checkbox"/>
Falta de conhecimentos teóricos	<input type="checkbox"/>
Dificuldades na elaboração de relatórios e informações	<input type="checkbox"/>
As funções que desempenho não têm relação com a formação recebida	<input type="checkbox"/>

11. – Importância da Inserção Sócio-profissional na Construção do Projecto Pessoal/Profissional

Em termos da construção e desenvolvimento do seu projecto pessoal/profissional a inserção sócio-profissional representa para si:

- Um percurso de aprendizagem e de trabalho a que nos temos de adaptar . ☐
 - Um reconhecimento social como membro activo e participante da sociedade . ☐
 - Uma realização pessoal e profissional ☐
 - Uma forma de contribuir para o desenvolvimento da empresa em que sou colaborador ☐
 - Uma partilhar dos meus conhecimentos pessoais e profissionais com os outros . ☐
 - Um desafio às minhas capacidades ☐
 - Uma forma de criar independência económica ☐
 - A possibilidade de fazer novos amigos ☐
 - Outra ☐
- Qual? _____

Verifique se respondeu a todas as Questões

12.- Observações: Se desejar acrescentar ou esclarecer alguma questão utilize este espaço.

Muito obrigado pela sua prestável colaboração.

Desejo-lhe os maiores sucessos pessoais e profissionais.

Lourenço Frazão

Anexo B

Guiões de Inquéritos por Entrevista

Entrevista 1

Guião de Inquérito por Entrevista a Alunos em Processo de Educação/Formação Inicial

1. A Escola Profissional Enquanto Modelo de Formação Profissional:

Estás na fase final do teu curso de formação profissional, portanto, estás em condições de poder fazer um balanço, quer do teu desenvolvimento, quer das expectativas criadas relativamente aos teus projectos pessoais e profissionais.

1.1. Do teu conhecimento do ensino regular, que razões te levaram a escolher o modelo de formação profissional das Escolas Profissionais para o prosseguimento dos teus estudos?

- *(Na tua opinião, que motivos podem estar na origem do índice elevado de retenções que se verifica, nos teus colegas de curso, no 3º ciclo e no ensino secundário?)*

1.2. Consideras que o curso apresenta um carácter essencialmente técnico específico do sector dos transportes ou é mais geral?

- *(Na tua opinião devia de haver um equilíbrio diferente entre as componentes teóricas e as práticas? Podes explicitar a tua opinião?)*
- *(Na tua perspectiva consideras que, globalmente, o curso se adapta à tua maneira de ser? Porquê? Estás satisfeito(a)?)*

1.3. Tendo em vista a concretização dos teus projectos pessoais e profissionais, que aspectos do desenvolvimento do teu curso gostarias de referir como os que mais te agradaram?

1.4. Quais os aspectos consideras foram mais negativos ou menos desenvolvidos ao longo do teu curso?

2 O desenvolvimento de Competências-chave e o Processo de Inserção Sócio-profissional:

2.1 Na tua perspectiva, quais as competências-chave que este modelo de formação profissional te ajudou a desenvolver em ti próprio?

- *(O que significa para ti a competência?)*
- *(Consideras que as competências que desenvolveste são mais fruto do teu próprio esforço ou são resultantes do modelo de educação/formação?) Podes explicar melhor a tua opinião?*

2.2 Quais os métodos e técnicas utilizados pelos professores que consideras contribuíram para o desenvolvimento das tuas competências?

- *(Que outros métodos e técnicas de aprendizagem sugeres deviam ser implementados pelos professores? Dá exemplos)*
- *(Não consideras importante a apresentação e discussão de trabalhos na turma, a participação dos alunos na escolha de temas e processos de desenvolvimento de trabalhos, a formação de clubes, as visitas de estudo? Podes explicitar melhor a tua opinião?)*
- *(Os alunos costumam sugerir propostas de temas, de trabalhos ...?) Qual é a receptividade por parte dos professores?)*

3 - A Importância da Inserção Sócio-profissional na Construção do Projecto Pessoal e Profissional.:

3.1 - *Que importância atribuis à possibilidade de seres portador de um diploma de certificação profissional?*

- *(A obtenção do diploma representou de alguma maneira um motivo determinante para teres optado por este modelo de formação?)*
- *(Em que termos o diploma pode facilitar a tua inserção sócio-profissional?)*
- *(Consideras que este pode ser uma garantia de emprego? E para a mobilidade transnacional)*
- *(Como explicas que cada vez mais alunos do teu curso não realizem a PAP?)*
- *(Consideras que o crescimento do número de alunos não certificados pode ser desprestigiante para o curso? Porquê?)*

3.2 - *Face à tua futura inserção sócio-profissional, que importância representa o desenvolvimento de competências-chave promovidas pela escola?*

- *(Como reages às permanentes mudanças tecnológicas e organizacionais que se operam no mundo do trabalho? Podes explicar porquê?)*
- *(Na tua opinião, existe alguma relação entre estas mudanças e a preocupação da escola em promover o desenvolvimento das competências-chave?)*
- *(Consideras importante a escola promover nos alunos o desenvolvimento de competências relações interpessoais? Que importância atribuis a estas competências?) Porquê?*
- *E socialização? Que importância atribuis a estas competências? Porquê?*

3.3 - *Terminado o curso, quais são os teus projectos a curto/médio prazo?*

- *(Pretendes prosseguir estudos superiores? Podes explicar os motivos da tua decisão?)*
- *(O curso superior escolhido tem alguma relação com o curso que estás a frequentar? Se não, porquê?)*

Entrevista 2

Guião de Inquérito por Entrevista a Professores/Formadores de Escola Profissional

1 - A Escola Profissional Enquanto Modelo de Formação Profissional

- 1.1 - *Na sua opinião, quais as razões que levam os alunos a escolher o modelo de formação profissional das Escolas Profissionais para o prosseguimento dos seus estudos?*
- *(Que influência pode ter nos alunos, o diploma de certificação profissional, na escolha do modelo de formação profissional das EPs?)*
 - *(Considera que existe alguma relação entre o insucesso escolar dos alunos e a escolha por parte destes do modelo de formação profissional das Escolas Profissionais?)*
- 1.2 - *Tendo em vista a preparação dos jovens para a vida e para o mundo do trabalho, em seu entender, quais são as competências-chave que a escola deve promover? Porquê?*
- 1.3 - *Que práticas pedagógicas privilegiou para desenvolver nos alunos competências-chave?*
- *(Em termos do desenvolvimento nos alunos de competências-chave que méritos vê nessas práticas?)*
 - *(Tendo em vista o desenvolvimento dos alunos, que outros métodos e técnicas de aprendizagem sugere que a escola pode promover?)*

2 – O Desenvolvimento de Competências-chave e o Processo de Inserção Sócio-profissional:

- 2.1 – *O desenvolvimento de competências-chave na Escola pode ser um elemento facilitador da inserção dos jovens na vida e no mundo do trabalho? Porquê?*
- *(Considera que a escola deve promover o desenvolvimento de competências relações interpessoais? Porquê?)*
 - *(E de socialização? Considera que os alunos consideram estas competências importantes?)*
 - *(... Mas na sua opinião, considera que são importantes para a sua inserção sócio-profissional?)*
- 2.2 - *Na sua perspectiva, que importância representa para o processo de inserção sócio-profissional dos jovens o diploma de certificação profissional?*
- *(Considera que o diploma facilita a inserção e a progressão profissional? Em que termos?)*
 - *(.... e em relação à construção do projecto pessoal?)*
- 2.3 - *Do ponto de vista da inserção sócio-profissional dos jovens, considera que o desenvolvimento de competências-chave deve ter como horizonte apenas o sector de actividades para o qual o curso se encontra vocacionado? Pode explicitar porquê?*

3 - A Importância da Inserção Sócio-profissional na Construção do Projecto Pessoal e Profissional:

3.1 - *Tendo em conta os desafios emergentes da sociedade actual:*

- *Como é que a escola pode ajudar os alunos a construir os seus projectos pessoais e profissionais?*

3.2 - *Considera que a escola se tem empenhado no sentido de preparar os alunos para os desafios que a vida e o mundo do trabalho lhes coloca?*

- *(... seja pelos métodos e práticas?)*
- *(... ou pela articulação e cooperação que promove junto das empresas do sector?)*
- *(Considera que os alunos têm consciência das permanentes mudanças tecnológicas e organizacionais que se passam no mundo do trabalho?)*

Entrevista 3

Guião de Inquérito por Entrevista a Jovens em Processo de Inserção Sócio-profissional

1 – A Escola Profissional Enquanto Modelo Formação Profissional:

Estando a exercer uma actividade profissional decorrente do âmbito da sua formação profissional inicial e sendo portador de experiência profissional, está em condições de poder fazer um balanço, ainda que breve, do seu desenvolvimento pessoal e profissional, das expectativas criadas relativamente aos seus projectos, das dificuldades sentidas, mas também das realizações alcançadas.

1.1 – *Que razões o levaram a escolher o modelo de formação profissional das Escolas Profissionais para o prosseguimento dos seus estudos?*

- *(O insucesso escolar teve alguma influência na sua tomada de decisão? Pode explicar porquê?)*
- *(No seu curso o insucesso escolar teve especial significado no 1º e 2º ciclo do ensino básico. No curso actual incide sobre o 3º ciclo e o ensino secundário, ou seja, envolve a formação profissional. Na sua opinião, que motivos podem justificar esta realidade?)*

1.2 – *Na sua opinião, quais são os aspectos mais significativos da facilidade de acesso ao primeiro emprego dos técnicos de transportes?*

- *(Com uma crise generalizada de desemprego, que razões justificam a existência de uma mobilidade de emprego acentuada nos técnicos de transportes?)*
- *No seu caso pessoal o que o leva ou pode levar a mudar de emprego?*
- *(Quais são as competências mais solicitadas pelos empregadores para o desempenho da sua actividade profissional? São diferentes de empresa para empresa? Porquê?)*

1.3 – *Em termos pessoais, o que representa para si o diploma de certificação profissional?*

- *(Acha que o diploma de certificação profissional pode facilitar a inserção sócio-profissional? Com?*
- *(Considera que o diploma de certificação profissional é um elemento motivador da mobilidade de emprego?)*
- *(Na sua perspectiva, o que significa para as organizações empresariais terem colaboradores portadores de certificação profissional?)*
- *(Na sua opinião, os empregadores reconhecem a certificação profissional dos seus colaboradores? Se sim, de que modo promovem esse reconhecimento?)*

2 – O Desenvolvimento de Competências-chave e o Processo de Inserção Sócio-profissional:

2.1 – *Quais são as competências-chave que considera indispensáveis para o desempenho eficaz da sua actividade profissional?*

- *(Na sua opinião, as empresas dão mais importância às competências técnicas ou às competências-chave ? Porquê?)*

2.2 - *Que importância atribui às competências relações interpessoais e socialização ?*

- *(No seu dia a dia em que circunstâncias as mobiliza?)*
- *(Do seu ponto de vista, que importância atribuem os empregadores a estas competências? De que modo o manifestam?)*

2.3 – *Considera que existem deficiências de formação inicial que têm dificultado o exercício da sua actividade profissional? Pode explicar porquê?*

- *(Acha que a formação devia ser mais diversificada? Porquê?)*
- *(Considera que a formação recebida está adequada às realidades do mundo do trabalho? Pode explicar porquê?)*

3 - A Importância da Inserção Sócio-profissional na Construção do Projecto Pessoal e Profissional.

3.1 - *Para facilitar a inserção sócio-profissional dos jovens, considera que as empresas promovem actividades formativas? No domínio das competências técnicas, ou no domínio das competências-chave?*

- *(Quais é que facilitam mais a inserção sócio-profissional?)*

3.2 - *Em termos de facilitar a sua inserção sócio-profissional, numa área de serviços como é o sector dos transportes, que importância atribui às competências técnicas?*

3.3 - *Na sua opinião, acha que os ambientes organizacionais fechados e formais facilitam ou dificultam a inserção sócio-profissional? Porquê?)*

- *(Que importância atribui à falta de comunicação que caracteriza esses ambientes?)*

3.4 - *O que representa para si a inserção sócio-profissional, tendo em vista o desenvolvimento do seu projecto pessoal e profissional?*

- *(Para si a inserção sócio-profissional é considerada como um factor de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, ou como o cumprimento de uma actividade profissional que é uma fonte de rendimento económico? Pode explicar porquê?)*

Entrevista 4

Guião de Inquérito por Entrevista ao Responsável pela Selecção e Recrutamento de RH

1 – A Escola Profissional Enquanto Modelo de Formação Profissional:

A empresa, enquanto fonte de empregabilidade, pode ajudar a compreender a importância e o papel da articulação e da cooperação entre a escola e o mundo do trabalho de modo a que os jovens possam fazer face aos desafios que este lhes coloca.

1.1 - *Quais são as fontes de recrutamento de recursos humanos a que a empresa recorre?*

- *(Quais são os critérios de selecção ?)*
- *(Que importância atribui às Escolas Profissionais como fonte de recrutamento de recursos humanos?)*
- *(O diploma de qualificação profissional tem alguma influência em termos de recrutamento dos recursos humanos?)*

1.2 - *A empresa incentiva a qualificação dos seus colaboradores? De que modo?*

- *(Existe a ideia que as empresas do sector são responsáveis pelos índices elevados de alunos não qualificados. Qual o seu comentário?)*
- *(As empresas não podiam ter um papel mais formativo?) Incentivando, criando condições de formação, por exemplo? ...*

1.3 - *Na sua opinião, quais são os aspectos mais significativos da facilidade e de dificuldade de acesso ao primeiro emprego dos técnicos de transportes?*

2 – O Desenvolvimento Competências-chave e o Processo de Inserção Sócio-profissional:

2.1 - *Considera que a formação promovida pelo sistema de educação/formação está adequado às realidades do mundo do trabalho?*

- *(Porquê?)*
- *(Na sua opinião, as competências promovidas pelas Escolas Profissionais estão mais próximas das competências solicitadas pelas empresas? Porquê?)*

2.2 - *Durante os estágios, como é que a empresa promove o desenvolvimento das competências por si requeridas?*

2.3 - *Como justifica, que o desenvolvimento das competências socialização e relações interpessoais sejam consideradas pelos alunos como pouco importantes para a inserção sócio-profissional?*

- *(Durante os estágios como é que as empresas promovem o desenvolvimento das competências socialização entre os seus colaboradores?)*

2.4 - *Durante os estágios como é que as empresas promovem o desenvolvimento das competências relações interpessoais entre os seus colaboradores?*

3 - A importância da Inserção Sócio-profissional na Construção do Projecto Pessoal e Profissional:

3.1 - *Para facilitar a inserção profissional dos jovens saídos da escola, a empresa promove actividades formativas? Em que domínios?*

- *De que modo é que as promove?*
- *(Na sua perspectiva, são as competências do domínio técnico ou as competências-chave que mais facilitam a inserção sócio-profissional?) Porquê?*

3.2 - *Se as Escolas Profissionais não promoverem nos alunos o desenvolvimento de competências-chave, considera que este facto contribui para dificultar a inserção sócio-profissional dos jovens? Porquê?*

- *Como é que as empresas corrigem essas dificuldades?*
- *(O que falta à escola para formar recursos adequados ao mercado de trabalho?) Acha que a escola só se deve preocupar com a formação para o mercado do trabalho?*
- *(Que papel podem desempenhar as empresas durante a formação inicial para ajudar os jovens a superar as dificuldades de inserção sócio-profissional?)*

3.3 - *Na sua opinião, de que modo a cultura organizacional das empresas pode influenciar a inserção sócio-profissional dos jovens?*

- *(Que importância atribui à falta de comunicação que caracteriza os ambientes formais e fechados?)*

3.4 - *De que forma é que a empresa incentiva a participação dos seus colaboradores na resolução de problemas, na tomada de decisões?*

- *(Na sua perspectiva, o que representa para os colaboradores a participação na empresa?)*
- *(De que modo a participação na empresa contribui para o desenvolvimento dos projectos pessoais e profissionais dos colaboradores da empresa?)*

Anexo C

Quadros dos Resultados

Quadro VI.XXVI – Habilitações de Entrada na Escola Profissional - Alunos em Formação Inicial

Habilitações	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
Turma A	7	2	1	0
Turma B	11	1	0	0

Quadro VI.XXVII – Ocupação dos Alunos que Interromperam os Estudos

Actividades	Turma A	Turma B
Frequentaram cursos de formação profissional	-	2
Procuraram emprego	-	1
Estiveram a trabalhar	1	4
Outras	-	1

Quadro VI.XXVIII – Competências-chave da Dimensão de Análise. Agrupamento das Questões.

Categorias	Questão N°
Trabalhar em equipa	1;2;3;20;21;30
Relações interpessoais	9;10;11
Adaptação à mudança	6;20;21;22;24;30
Organização e gestão individual do trabalho	7; 8;11;23;28;30
Comunicação (oral, escrita) argumentação	4;5;18;19;25
Aprender a aprender e aprender a pensar	6;10;12;13;26;27
Socialização	14;15;16;17;29

Quadro VI. XXIX - Relação entre as Competências Desejáveis e Promovidas pela Escola - Percepção dos Alunos

Competências	Desejáveis	Promovidas
Trabalhar em equipa	53,0%	56,1%
Relações interpessoais	45,5%	71,2%
Adaptação à mudança	53,0%	53,0%
Organização e gestão individual do trabalho	53,0%	69,7%
Comunicação (oral, escrita) e argumentação	46,6%	52,7%
Aprender a aprender e aprender a pensar	47,7%	45,5%
Socialização	22,7%	41,8%

Quadro VI.XXX – Habilitações de Entrada na Escola Profissional – Jovens em Inserção Sócio-profissional

Habilitações	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
Grupo C	7	2	3	1
Grupo D	8	2	1	0

Quadro VI.XXXI – Insucesso por Grupos – Alunos e Jovens em Inserção Sócio-profissional

Grupos	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Secundário	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Grupo C+D	10	41,7	5	20,8	13	54,2	7	29,2
Grupo A+B	4	12,1	3	9,1	14	42,4	12	36,4

Anexo D

Materiais Burocráticos

Exmo. Senhor

Presidente do Concelho Directivo do

Instituto Profissional de Transportes

(IPTrans.)

Carolina Michaelis

2670 Loures

Exmo. Senhor,

Actualmente estamos a desenvolver uma Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. A problemática em estudo aborda a importância do desenvolvimento de competências nos jovens com vista a facilitar a sua inserção sócio-profissional. Assim, no sentido de proceder à recolha de dados para a realização do trabalho empírico, solicita-se a V. Exa. se digne autorizar que se proceda à administração de um Inquérito por Questionário aos alunos do 3º ano do Nível III de certificação profissional. As respostas ao referido questionário são anónimas e os dados são confidenciais.

A administração do questionário em questão será efectuada na escola, em dia e hora que menos perturbe a actividade escolar dos alunos.

Pretendemos, igualmente, proceder à administração de outro Inquérito por Questionário aos alunos do mesmo nível de certificação e que já tenham terminado o curso. Assim, solicita-se a melhor das atenções para que sejam facultados os endereços dos jovens referidos.

Com os melhores cumprimentos,

Atentamente

Lourenço Frazão

Exmo. Senhor
Presidente do Concelho Directivo do
Instituto Profissional de Transportes
(IPTrans.)
Carolina Michaelis
2670 Loures

Exmo. Senhor,

No sentido de dar continuidade ao estudo da problemática da importância do desenvolvimento de competências nos jovens que facilitem a sua inserção sócio-profissional, pretendemos clarificar alguns resultados decorrentes da administração do Inquérito por Questionário aos alunos do 3º ano do Nível III de certificação profissional. Para tal solicitamos a V. Exa. que autorize contactos informais com os alunos em questão, nos intervalos ou hora de almoço dos alunos.

Solicita-se, igualmente, autorização para estabelecer contactos com alguns alunos do curso acima referido, no sentido de indagar da disponibilidade de alguns para responderem a um Inquérito por Entrevista. A concordância dos alunos implica, a autorização prévia dos mesmos para o registo magnético das entrevistas, Depois de transcritas será dado conhecimento individual do conteúdo das entrevistas para que, cada um, possa corrigir ou clarificar os aspectos que achar por conveniente.

Agradece-se a disponibilidade de sala para o efeito e a marcação de dia hora mais conveniente para realizarmos as entrevistas aos alunos que para tal se disponibilizem.

Com os melhores cumprimentos,

Atentamente

Lourenço Frazão

Exmo. Senhor

Director do Gabinete de Formação

LUÍS SIMÕES - GESTÃO, S.A.

Moninhos

Apartado 41 2670 Loures

Exmo. Senhor,

Actualmente estamos a desenvolver uma tese de mestrado em Educação e Desenvolvimento na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, cujo tema aborda a problemática da inserção dos jovens no mundo do trabalho.

A primeira fase do trabalho empírico desenvolveu-se no Instituto Profissional de Transportes - IPTrans.

Na segunda fase da investigação, pretendemos entrevistar jovens em inserção sócio-profissional oriundos da Escola Profissional acima referida e, responsáveis pela selecção formação e acompanhamento dos mesmos nas empresas de transportes.

Assim, solicito a V. Ex.^a a melhor das atenções e colaboração no desenvolvimento da segunda fase do estudo, de modo a podermos recolher informação pertinente para o nosso trabalho junto dos elementos acima referidos.

Com os melhores cumprimentos,

Atentamente

Lourenço Frazão

Lourenço Frazão

Tel. xxx xxx xxx

Caro amigo!

Solicito a sua melhor colaboração para o preenchimento do presente questionário, o qual se destina à recolha de dados (confidenciais) para o desenvolvimento de um trabalho de investigação no âmbito da colaboração estabelecida entre a Universidade Nova de Lisboa e o IPtrans.

Com a realização do presente estudo, pretende-se compreender o processo de inserção sócio-profissional dos jovens no mundo do trabalho e qual a importância que representa o desenvolvimento nos formandos de competências-chave, de modo a reforçar o papel da escola e a reflexão dos diferentes intervenientes no processo de educação/formação acerca desta problemática.

Para a melhoria do processo de educação/formação desenvolvida pela EP que frequentou em muito pode contribuir a opinião resultante da sua experiência profissional.

Com os melhores cumprimentos,

Atentamente

Instruções:

- O preenchimento do questionário necessita cerca de 15';
- Leia atentamente as questões e responda de acordo com o solicitado (atenção aos sublinhados e nº de respostas);
- É muito importante que responda a todas as questões;
- Se pretender acrescentar alguma informação que considere pertinente e se o espaço no final do questionário não for suficiente, continue no verso da folha;
- Insira o questionário no envelope resposta, feche-o (sem qualquer identificação) e coloque no correio;
- Agradeço a máxima urgência;
- Se tiver alguma dúvida telefone.